Ser docente:
Una búsqueda narrativa

COLEGIO AGUIÑAGA

René Cloir

Celerino Ruiz Ramos

narrar, pensar, aprender

unesco
Miembro de la Red
de Escuelas Asociadas

Ser docente

una búsqueda narrativa

Celerino Ruiz Ramos

René Cloir

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

México, 2023

COLEGIO AGUIÑAGA

narrar, pensar, aprender

unesco
Miembro de la Red de Escuelas Asociadas

A los maestros que me inspiraron en tiempos pretéritos,

a los que me inspiran en el tiempo presente,

a los que nos inspirarán en el futuro próximo

y, sobre todo, a los que aún no.

Narrar, pensar, aprender

La segunda edición de "Ser docente: una búsqueda narrativa", forma parte de la vertiente editorial del Proyecto "Narrar, pensar, aprender: la búsqueda de una narrativa de paz" que implementa el Colegio "Mtra. María Eugenia Aguiñaga Alamilla S. C.", en Tlalmanalco, Estado de México, como escuela Asociada la UNESCO (redPEA UNESCO).

Se trata de una metodología pedagógica basado en los principios del Enfoque Narrativo y el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento (DHP); en ella, el centro del aprendizaje es el alumno; el docente interviene pedagógicamente a través de diversas estrategias que propician la construcción del conocimiento en un ambiente de aprendizaje colaborativo que ofrece sentido a quien aprende.

Esta metodología considera al narrar como génesis, motor y vehículo de la construcción de sentido del mundo y sus relaciones. Supone al aprendizaje como resultado de una búsqueda: Aprehendemos el mundo al "escucharlo" en el lenguaje visual y placentero de un atardecer, en el goce auditivo de los sonidos de la naturaleza, en las voces del abuelo que nos cuenta el mundo…

El mundo se nos ofrece generoso, basto y, frente al inicial asombro, comenzamos la búsqueda por aprehenderlo y aprenderlo: la narrativa del mundo es génesis de nuestro asombro frente a él, la búsqueda por darle sentido, por interpretarlo, por significarlo, por construirlo mediante el lenguaje y por hacerlo presente en "los otros" a través de una nueva y vigorizante narrativa del mundo.

Desde una cuidadosa consideración de los fundamentos del Aprendizaje Socio-Cultural de Vygotsky, del Aprendizaje por descubrimiento en Bruner y del Aprendizaje Operatorio de Juan Luis Hidalgo Guzmán, "Narrar, pensar y aprender", busca sentar las bases para interpelar el interés de quien aprende, identificar sus necesidades de aprendizaje y construir expectativas vinculadas a la cultura, el arte, la ciencia y la narrativa de la Paz.

¿Cuáles son las herramientas que facilitan esa construcción?

La narración interpela el mundo de significaciones de quien aprende, hace presente en el alumno la necesidad por conocer y va dando sentido a su búsqueda. Esa búsqueda es más fecunda con el uso de las herramientas cognitivistas del Desarrollo de Habilidades de Pensamiento de Margarita A. de Sánchez. El alumno aprende a pensar desarrollando los tres componentes de su pensamiento: las habilidades básicas, los procesos de razonamiento y el pensamiento creativo.

Así, "Narrar, pensar y aprender, estrategias narrativas para aprender a pensar y aprender" articula la experiencia del docente y la pone en juego en el aula en un contexto que:

- interpele los intereses de quien aprende,
- identifique las necesidades de aprendizaje,
- construya expectativas socioculturales, de alfabetización científica y
- construya una narrativa de la Cultura de la Paz.

El Colegio Aguiñaga impulsa un proyecto pedagógico que privilegia la narración como:

- el detonante del aprendizaje, al interpelar los intereses y el mundo de significaciones de quien aprende;
- el vehículo a lo largo de la experiencia áulica que favorece la identificación de necesidades de aprendizaje;
- el conjunto de estrategias y técnicas que favorecen los procesos colaborativos en la construcción del aprendizaje; el ambiente idóneo donde las habilidades de pensamiento (básicas, de razonamiento y creativas) permiten procesar la información, adquirir conocimientos, resolver problemas y acompañar el proceso de "construcción de sentido" de lo aprendido.
- la experiencia metacognitiva que permite internalizar lo aprendido y participa en la construcción de expectativas de vínculo a la ciencia, el arte y la cultura.

- el motor de la difusión de experiencias al construir una narrativa de la Cultura de Paz.

En suma, el Enfoque Narrativo que el Colegio Aguiñaga impulsa pretende hacer presente en sus alumnos el gusto por aprender, en sus maestros el placer por enseñar y, en la comunidad escolar y social inmediata, construya una narrativa de la Paz.

Índice

Prólogo 11

Introducción 17

¿Qué es ser maestro? 23

Narración I: Ser docente, una construcción
El rifle chiquito 35

Narración II: Situación para aprender
Los brazos de Morelos 47

Narración III: La presencia del otro
El lugar preferido 67

Narración IV: Desencuentros y soledades
Loco 77

Narración V: Ser docente en la ciencia
El globo descompuesto 85

Búsqueda y encuentro narrativo 93

El sentido de ser docente 101

Referencias 113

Prólogo

Ser docente en un marco de incertidumbre, complejidad y exclusión es un reto que muchos vivimos, pero pocos se narran. Entendiendo a la narrativa como espacio de formatividad, como dispositivo para recuperar saberes y construir conocimiento a partir de reconocer la trascendencia de la subjetividad en la formación y práctica docente. Partir de la recuperación del sujeto de la subjetividad que se narra, es una tarea imperiosa en un marco que prioriza la producción y consumo a destajo, donde desde los discursos hegemónicos, los sujetos en general y los docentes en particular nos hemos convertido en medios garantes de la sociedad globalizada actual.

En esta aparente inevitabilidad de una sociedad de mercado, que demanda estándares y competitividad, es que una obra como esta se convierte en un remanso desde donde podemos volver a los cimientos fundantes de la docencia; al reconocimiento de la inteligencia, de la creatividad, las pasiones, de las ausencias y presencias que los denominados profesionales de la educación vivimos en nuestro día a día en el aula en relación con los otros todos. Es decir, la recuperación de lo humano, de las paradojas de nuestro ser a partir de nuestro *oficio docente*. Oficio, sí, que a pesar de las lógicas productivistas de mercado ha sobrevivido.

Aún podemos Ser en presencia del avasallamiento que las Reformas Educativas de Tercera Generación han generado en nuestro día a día, pese a los discursos que interpelan el sentido histórico de nuestra labor, aún podemos contarnos desde nuestra docencia. Oficio que trasciende ante un contexto de responsabilidad social y descrédito, frente al individualismo de masas que pareciera invadir todas las esferas cotidianas y, especialmente a la educación formal, donde el discurso de la calidad ha imperado, pero que, a pesar de ello, en las aulas aún es posible la calidez y el encuentro. Es precisamente este marco contextual en el que hacemos docencia, el mismo que genera la urgencia de reconocernos y, por tanto, narrar nuestras historias. Nuestro Ser docente constituye el motivo por el que esta obra es clave y que convoca a narrar-nos, contar-nos y a partir de ello re -crear- nos, re-construir-nos, de-construir-nos porque estaremos abriendo la posibilidad de contribuir al saber pedagógico en el marco de la reflexión de nuestra propia práctica educativa.

Narrar-nos desde el oficio docente requiere entender nuestra formación como experiencia, como lo que nos pasa, nos impacta, nos impregna e implica. Significamos la experiencia a partir de la oportunidad de relatar historias sobre nuestra práctica docente como formas de interpretación en torno a los estudiantes, los padres de familia, los compañeros de oficio: nuestros mundos.

Narraciones puestas en escritura, en presencia para re- descubrir-nos y proyectar - nos.

El Ser docente una búsqueda narrativa, está llena de palabras y silencios desde el tiempo propio que implica el estar al lado de, vivir el encuentro y desencuentro, el ser, el placer y la angustia, el cuidado del otro. Relación identidad-alteridad que nos convoca, nos toca y reta para re- valorarnos. Obra que nos recuerda que el relato en un texto escrito, significa mirarnos desde escenas que nos signan, nos hacen quienes somos, es decir nos dotan de vida. La propia estructuración del relato habla de nuestros sentires, sentidos y significados, del lugar que ocupa el otro y lo otro; del yo como sujeto de la subjetividad desde la comprensión e interpretación.

En las páginas de este libro descubrimos que cada uno de nosotros representa un texto y al escribir-nos podemos mirar nuestro ser como devenir, proyecto y posibilidad. Visión formativa que rompe con las perspectivas reduccionistas de la formación docente que, en la búsqueda de la eficacia y la eficiencia, convierten al sujeto en operario y a la formación en objeto de consumo. Perspectiva instrumental centrada en el qué y los cómo y, no, en los quiénes. La búsqueda narrativa se constituye en memoria pedagógica que rebaza esta propuesta instrumental de la formación y práctica docente. Páginas que nos cuestionan e invitan a detenernos para develar ¿quiénes somos cuando nos decimos docentes?, ¿cómo hemos llegado a serlo?, ¿qué podemos llegar a ser?

Es desde este marco que la búsqueda narrativa se constituye en un espacio de formatividad, tarea que trasciende la generación de docentes capacitados para la enseñanza, dado que los relatos se centran en la búsqueda de la comprensión del proceso de subjetivación objetivado en la oralidad del sujeto como soporte para la construcción de sentido.

Es así, como este trabajo logra documentar la labor docente con base en el acopio y la difusión pública de experiencias a partir de las que el autor nos- narra su proceso de subjetivación como producto de su apropiación del mundo de vida del que es protagonista. Además de compartir prácticas y saberes donde la voz docente se re-significa y transita de voces invisibles no dichas, a ser una propuesta político-pedagógica que al ser pronunciada enuncia y denuncia no solo un *yo,* sino un *nosotros,* porque la narrativa crea espejos a través del que es posible mirar-nos y convocar-nos.

Así, *El Ser docente una búsqueda narrativa*, piensa y refiere de otra manera la formación reconociendo y acompañando a los otros de la docencia desde el lugar protagónico que este oficio debe ocupar. De este modo, la presente obra constituye un compromiso formativo, valioso ejercicio desde donde podemos mirarnos. Los relatos que contiene se constituyen en andamiaje vivencial donde el autor nos comparte su trayecto, su implicación, su tiempo y su oralidad impregnados del siendo y haciendo con, desde y para los otros.

Agradezco la oportunidad de compartir mi voz con respecto a una obra que pone en el centro del escenario escolar y curricular al docente, sus experiencias de enseñanza, su ser, su identidad. Mi reconocimiento y admiración para el autor de *Ser docente una búsqueda narrativa,* por su capacidad para compartir de manera tan bella su posibilidad, su ser siendo desde una narrativa que provoca e inspira, regalándonos la oportunidad de concebir la práctica docente como una artesanía donde nos-otros/nos-otras artesanas/artesanos-Docentes somos los más indicados para posicionarnos como escritoras/escritores y des-velar la obra digna de Ser, Ser con ella y ser significada. Que estas páginas convoquen a muchos para narrar-nos.

Fabiola Hernández Aguirre

Diciembre de 2019

Introducción

Además de tres décadas de ejercer la docencia como profesión, escucho a mis colegas contemporáneos y, al hablar de la posibilidad de la jubilación, una expresión es frecuente, dicen que, apenas reúnan los requisitos para la jubilación, la tramitarán:

- "¡No voy a darle ni un día más de mi vida a este sistema!"
- "Ya estoy cansado de tantos niños y papás irresponsables"
- "Ahora por fin me dedicaré a lo que me gusta".

Más allá de la genuina aspiración laboral a gozar de una digna jubilación, expresiones como esas o similares, detonaron en mí la inquietud por saber si quienes las emiten, han ejercido la docencia con el placer de practicar una profesión con la que se identifican convincentemente o no, o si la suya ha sido el forzado, simulado o circunstancial ejercicio de un trabajo con el que no se reconocen ni se identifican.

Frente a esa inquietud, resistí a la tentación de emitir solo un juicio de valor respecto de mis colegas (juzgar como ético o no su expresión, en función de la vocación y otros componentes de la ética profesional) y me fui dando cuenta que mi expectación tenía que ver con mi propia condición como maestro: no comprendía que un colega pudiera manifestar un deseo vehemente por dejar de

ejercer una profesión que había sido parte de su vida durante casi tres décadas, y no porque no debiera jubilarse, sino por la manera como lo expresaba: con desaliento, fastidio, hartazgo o desdén.

Mi incomprensión del hecho tenía que ver con que, para mí, no se disociaba el ejercicio de la docencia y el deseo por ejercerla; trabajar como docente y la vocación por serlo, eran indisolubles, pensaba. Esas recurrentes expresiones, eran un cuestionamiento a mi monolítica, hasta entonces, noción de ser maestro.

Cuando estudiante normalista, hube de identificar el peso de la vocación en la elección y ejercicio de toda profesión y, obviamente, componente imprescindible de quien se pretendiera maestro. Pero, después, me di cuenta que había compañeros docentes que se jactaban de ser maestros por vocación y que su práctica docente distaba mucho de ser comprometida con sus alumnos y consigo mismos y, por otro lado, personas que habían llegado a la docencia por circunstancias ajenas a su vocación y que cuyo ejercicio docente era fuertemente comprometido con ser maestro. ¿Solo paradojas? Al paso del tiempo parece que no. Algo más que la anticipada y verbalizada voluntad por ser maestro es lo que parece delinear un ejercicio de la docencia vinculado a principios éticos.

¿Puede pensarse, entonces, que las locuciones en previa alusión son simplemente un manifiesto de desapego por la docencia? ¿Cómo se construye o no ese apego? Y, respecto de mí, ¿a lo largo de mi vida

profesional logré construir ese apego? ¿He sido un maestro, he logrado serlo?

Así las cosas, la inquietud me fue llevando inexorablemente a preguntarme por la identidad y la manera en la que esta se construye. Para conseguirlo, primero, debí hacer un recuento de las maneras en las que el *ser maestro* se ha manifestado socialmente y la crisis en la que la figura del docente parece haber devenido en tiempos recientes.

¿Dónde localizar las huellas de la identidad docente?
El mejor sitio para encontrarles fue sin duda el aula y la escuela y, en la reflexión sobre lo que en ella pasa, identifiqué el hábitat de las más fecundas respuestas: la presencia de los alumnos, su hacer, sus necesidades, los retos o aproximaciones al saber, fueron aparecieron y participando en esa configuración de la identidad.

Desde tempranos tiempos reconocí en la narración una herramienta valiosa para el docente. Un instrumento "a prueba de maestros", en interpretación de Juan Luis Hidalgo Guzmán (1992), el célebre maestro impulsor del Aprendizaje Operatorio, solía describir que muchos maestros referían un sinfín de obstáculos ante la implementación de nuevas propuestas pedagógicas, por lo que narrar era "a prueba" de cualquier posible pretexto: para narrar solo hace falta la voz y una buena historia que contar.

El hallazgo de la narración favoreció encuentros diversos. Pudo ser instrumento didáctico, fuente testimonial, mirada generosa, abrazo, punto de encuentro… a través de ella es que pude dar cuenta del proceso por el que mi identidad como maestro se construyó. En este trayecto de encuentros con "la bendita manía de contar" (García Márquez, 1992), me di cuenta también de la manera en la que la narración participa en la construcción social del conocimiento:

- Comprendí cómo es que aprender tiene que ver con la interpelación del mundo de significaciones de quien aprende y que su vehículo, quizá el más generoso del que es posible emerja esa interpelación, es precisamente la narración.
- Se pusieron en relieve las distinciones entre las metáforas computacional (procesamiento humano de la información) y narrativa, decantándome por el enfoque narrativo por sus altas posibilidades de construcción de sentido del mundo social.

En suma, ejercer la narración en sus distintas vertientes me fue abriendo caminos diversos en la tarea de ser maestro: en la historia, en las ciencias naturales, en las habilidades comunicativas específicamente, en las lógico matemáticas genéricamente, etc. Reflexionar sobre muchos de esas vertientes mostró una veta para aproximarme al objeto implícito de las inquietudes inicialmente descritas: la subjetividad y la identidad.

Reconocí en la llamada modernidad del mundo occidental el nacimiento de esa subjetividad de la cual emerge el individuo, ese que se basta a sí mismo para explicar el mundo. Pero el individuo moderno que de ahí se desprende no satisfizo mi necesidad explicativa, se trataba de un individuo que para *ser* se oponía al otro, era individuo por oposición a los otros: no podía comprender el ser maestro desde esa negación. Hube de recurrir a una versión antropológica de la identidad que reconociera la presencia del otro en la construcción de sí.

En este recorrido, cual espiral hegeliana, creo haber ido aproximándome sucesivamente a la comprensión de mi identidad docente: sabedor de que esta no termina, que se sigue construyendo en la justa medida de la presencia de los otros, los habitantes del aula, esos curiosos seres que con su generosa actividad son dadores de vida, de identidad.

Estas líneas pretenden argumentar, justificar y delimitar que *ser docente* es una búsqueda, una búsqueda que encuentra en la narración su origen y su punto de llegada.

¿Qué es ser maestro?

Han pasado 32 años desde que egresé como profesor de educación primaria y 27 como de pedagogo y por algún sortilegio extraño me he ido preguntando si a lo largo de todo este tiempo he logrado ser un maestro, si mi ejercicio luego de más de tres décadas se justifica profesionalmente. Responder a estas tardías preocupaciones me llevan a preguntar ineludiblemente ¿qué es ser maestro?

Miro a mi generación y a las similares en el tiempo y algo me sorprende: en estos tiempos de evaluación a ultranza la apreciación general que de los maestros se hace hoy en día es poco halagadora.

Crecí todavía con la imagen de que ser docente a finales del siglo XIX y buena parte del XX representaba un referente inequívoco de reconocimiento social. Supe que el sacerdote, el médico y el maestro eran indiscutibles figuras y pilares de la comunidad; tuve por cierto que el sentido moral, el cuidado de la salud, la difusión y aproximación al conocimiento, se manifestaban como la base del reconocimiento a cada una de las figuras aludidas. Sin embargo, la percepción que de ellas se tiene actualmente se ha modificado radicalmente. En el caso del maestro, por acción u omisión, poco a poco dejó de representar una figura paradigmática respecto de la ética, la cultura y el saber. Ahí tal vez buena parte de mis

preocupaciones existenciales. ¿Lo que he creído ser o lo que he sido son solo una caricatura de esa imagen ideal de mi niñez?

Otrora, el maestro era un referente indiscutible del saber en su comunidad; querer ser maestro era una de las elecciones más recurrentes, sin embargo, hoy la percepción parece haber cambiado; en la actualidad el maestro es caracterizado como un trabajador cuyo prestigio académico se encuentra en declive. Poco se le reconoce como intelectual; él mismo difícilmente se reconoce como tal. Si a esto agregamos elementos como los que suscitan las imágenes televisivas que del maestro recorren el país (me refiero, por ejemplo, a las manifestaciones en el contexto de las protestas frente a la reciente reforma educativa) en las que el maestro:

- Presuntamente: se niega a ser evaluado en franca incongruencia con el vínculo del saber propio y el que debe propiciar.
- Arbitrariamente: toma las calles, las plazas y, presumiblemente, afecta a la economía y al turismo.
- Se le culpabiliza de lesionar la atención educativa de los alumnos.

La imagen que del maestro se va teniendo es poco halagadora. Esos y otros tantos eventos parecen haber ido abonando la percepción social del maestro como un sujeto poco culto, con una ética profesional endeble y con un sentido social limitado.

Páez y Hernández presentan el estudio "La representación social del maestro y la opinión pública" en el que, aplicado a circunstancias locales en Tijuana, México, dan referencia de las formas de representación social que del maestro se tiene en ese espacio geográfico y temporal, y de la manera en que esa imagen y representación social se construye y modifica multicausalmente (Páez, 2017). Lo que a este escrito interesa es que esas múltiples causas, con mayor o menor grado de especificidad describen una percepción social del maestro distinta a la del modelo ideal y nostálgico de antaño.

Por lo que respecta a la valoración de sus habilidades profesionales la percepción no se modifica radicalmente. En los tiempos remotos el maestro era quien enseñaba a leer, a escribir y las operaciones básicas; ello bastaba en un mundo en el que la cultura y el saber poco arraigo tenían. Didácticamente se requería muy poco para ser docente:

- Debía poseer elementales nociones, por ejemplo, aquellas vinculadas a actividades memorísticas y repetitivas.
- Manifestaba conocimiento de alguno de los métodos sintéticos de finales del siglo XIX para la adquisición de la lectura y la escritura.
- Ejercía una práctica puntual y repetitiva de las operaciones básicas.

Ello delineaba su perfil y su ejercicio docente. Con el paso del tiempo esas prácticas poco se han modificado y siguen siendo fuente y cimiento de sendas actividades áulicas. El estudio en previa alusión describe la percepción que se tiene del docente como un trabajador y, entre otras, le señala:

- Con conocimientos apenas suficientes.
- Que atiende necesidades educativas solo a veces.
- Con capacidad de enseñanza suficiente o baja.

El descrédito académico en la percepción que del docente se tiene parece ser ya recurrente. Así, desde el estudio en alusión, la representación social del maestro:

> En lo que respecta al aspecto estructural de la representación, se encontró que la variedad de actitudes, imágenes, creencias y estimaciones sobre el maestro resultaron muy diversas y polarizadas en muchos sentidos. Los resultados del cuestionario representan a un profesor con conocimientos medianos, y lo mismo aplica para su capacidad de enseñanza, su disposición al trabajo, su apego a la ética, su iniciativa para emprender acciones que mejoren su trabajo en clase e incluso para su grado de satisfacción con relación a su ocupación. (Páez, 2017)

El perfil social del maestro se ha ido configurando, entonces, a partir de la manifestación de habilidades profesionales cuyo dominio es mínimo.

Recuerdo que a los seis o siete años de edad elegí la docencia como la actividad a la que me dedicaría en la adultez y la imagen que a esa edad tenía de las habilidades que un maestro debía poseer eran simples: mi creencia era que para *ser maestro* solo necesitaba aprender muy bien la respuesta a los ejercicios de los libros ¡y listo! Supongo que similares juicios habrán de emitir el sinnúmero de personas que ante la próxima elección de estudio o trabajo se dicen "aunque sea de maestro". Las señales que de la imagen social se tiene del maestro no dista demasiado entonces de caracterizarlo como un débil profesional ("mediano" dice el estudio de Páez y Hernández).

Ese, detalles más, detalles menos, es el contexto simplificado de mis preguntas iniciales. Pero regresemos a ellas. Me he dedicado a la docencia, tengo la creencia de ser maestro, pero, a la luz de la transformación en la percepción social del ser maestro ¿cómo he transitado en el tiempo respecto de las percepciones sobre el ser maestro?, ¿habré conseguido serlo?, y si es así, ¿qué maestro he sido?

La búsqueda por responder estas cuestiones me lleva a dos consideraciones:

a) La cuestión a dilucidar es qué es *ser* docente. Partiré de identificarle como una acción, un acto: la acción de ser maestro. La comprensión de ese acto se objetiva en las prácticas docentes, en el ejercicio cotidiano del hacer del maestro. La mirada deberá ser dirigida entonces a lo que pasa en el aula y la manera en que se manifiesta en ella la acción del maestro.

b) Las manifestaciones de esa práctica pueden ser objetivadas mediante una narrativa; la expresión escrita de lo que ocurre en el aula podrá ofrecernos elementos de análisis y reflexión para aproximarnos a la comprensión de qué es *ser* docente.

La recuperación, interpretación y recreación narrativa de lo que ocurre en el aula ha sido un recurso cada vez más recurrente en los intentos por apropiarse cognitivamente de la complejidad de las experiencias áulicas y es la guía de esta reflexión. Al respecto, Bruner privilegia el postulado narrativo como "forma de pensamiento y como vehículo para la creación de significado" (Bruner, 1999, pág. 58) e identifica que:

> Hay dos formas generales en las que los seres humanos organizan y gestionan su conocimiento del mundo y estructuran incluso su experiencia inmediata: una parece más especializada para tratar las cosas <<físicas>>, la otra para tratar de la gente y sus situaciones. Estas se conocen

> convencionalmente como pensamiento logo-científico y pensamiento narrativo. (Bruner, 1999, pág. 58)

La legitimidad del pensamiento narrativo como vehículo para la construcción de significado ha ido ganando terreno frente a pensamiento lógico-científico en lo que respecta a las ciencias sociales. Bruner (1999, pág. 152) la delimita como la "construcción narrativa de la realidad" y le que asigna categorías que explican ese proceso de construcción, a saber:

1. "Una estructura de tiempo cometido" vinculada al tiempo narrativo, a la temporalidad que emerge del sentido de la narración y no de elementos cronológicos.
2. "Particularidad genérica", que especifica que la narración es particular, pero posee una estructura que se adapta a un género; de ahí la riqueza de sus condiciones de significación.
3. "Las acciones tienen razones" que favorece la búsqueda explicativa de las determinaciones, causas y efectos de la narración.
4. "Composición hermenéutica" que remite a una búsqueda explicativa, convincente, circunstanciada y no contradictoria del sentido de una narración.
5. "Canonicidad implícita" que supone una ruptura con la convencionalidad, la narración va más allá de una secuencia predictiva y lineal.

6. "Ambigüedad de la referencia" que implica un recurrente cuestionamiento sobre los hechos que suscitan el relato, "la narración crea o construye su referencia".
7. "La centralidad de la problemática" que alude a la razón de ser del relato: una problemática que resolver, frente a la cual gira la narrativa.
8. "Negociabilidad inherente" que ofrece una multiplicidad de lecturas del relato y la posibilidad de interpelación.
9. "La extensibilidad histórica de la narración" que va marcando los derroteros caprichosos de una historia y otra, en la medida de lo que necesitamos.

Si ser docente tiene que ver con la acción, con el ejercicio práctico, con la ejecución de actividades vinculadas al aprendizaje, con la implementación de estrategias de intervención, con las formas de relación con los estudiantes, etcétera, la expresión narrativa de ellas hará posible recrear su modificación en el tiempo y reflexionar sobre las condiciones de validez o legitimidad que sus protagonistas le asignaron y a partir de qué nociones, creencias y saberes respecto de *ser* docente lo hicieron.

Buscando ser todavía más específico, será sobre mis experiencias que la narrativa descrita será ejercida. De mis creencias y, espero, de mis saberes, es que las narraciones versarán. Ojalá mediante ellas pueda aproximarme a una versión de qué es ser maestro; es pretensión entonces que las narraciones que integran este trabajo

podrían ser leídas o significadas a partir de los "universales" antes enunciados.

Pensar en ese trayecto de la vida profesional, definirle como un proceso y arriesgar una conjetura que le explique, se torna necesario: se es maestro en el ejercicio intencional de buscar serlo. La expresión de Antonio Machado "se hace camino al andar" parece tener categórica vigencia, y hemos ido dando cuenta suya en el camino, en el hacer.

Hoy es cada vez más claro que la formación profesional no se agota en los procesos escolarizados y que el vínculo con el contexto en que se ejerce la profesión es imprescindible. Es expresión común también, que el aprendiz de alguna profesión consigue el dominio de ella cuando la ejerce en condiciones "reales", cuando conjuga las habilidades adquiridas en las aulas y las pone en contexto. A grosso modo, tal es la justificación de las reformas a la educación básica en lo que va del siglo XXI: la pretensión de que el aprendizaje sea en contexto y con un propósito consciente (resolver un desafío matemático, emprender un proyecto pedagógico y demás estrategias de aprendizaje cumplen ese principio).

¿Cómo, entonces, se aprende a ser docente?

Espero que la respuesta inicialmente ofrecida sea más clara: siéndolo, ejerciéndolo conscientemente. Mediante la intención, la voluntad, y sobre todo la verbalización de la voluntad.

Un parcial recuento de mi recorrido por la docencia podría ser objeto de análisis y reflexión de mi proceso formativo docente y, específicamente, una aproximación comparativa respecto de las competencias que hoy se señalan como componentes imprescindibles y distintivos del deber ser docente en el siglo XXI (Perrenaud, 2004), a saber:

> Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

Pensarse es un acto reflexivo; pensarse en la acción docente haría posible una lectura generosa del cómo se aprende o no a serlo; es

necesaria una mirada sobre sí, que reconstruya ese sinuoso trayecto; es necesario pensarse para apropiarse de sí.

En ese contexto, el presente texto pretende ofrecer cinco narraciones que documenten mi experiencia sobre el *ser docente* y sean objeto de análisis de los procesos por los que es posible la construcción de la identidad del maestro.

Narración I:
Ser docente, una construcción
El rifle chiquito

Como ya he señalado, he ejercido la docencia por convicción, elegí ser maestro desde temprana edad. Con los habituales altibajos de casi cualquier estudiante, participé responsablemente en mi proceso formativo, he buscado mantener una actividad académica e intelectual de constante acercamiento al estado actual del conocimiento y he intentado conocer a mis estudiantes para entablar una relación empática con ellos. Eso he creído. Frente a esas iniciales creencias y vía un ejercicio de la memoria de inmediato aparecen un par de pequeños… Jacinto y Salvador. Ambos chicos se presentaron de golpe en mi inexperta vida docente; aquí la narración:

El rifle chiquito

Transcurría el año de 1988, iniciaba estudios de licenciatura y mi primer año de ejercicio docente, recién egresado de la Normal de Nezahualcóyotl y miembro de la última generación de profesores (las generaciones que nos antecedían serían las de los primeros licenciados en educación normalista). Mis primeros acercamientos formales a la filosofía en general y en especial a la Filosofía de la Historia, la lectura de Hegel y sobre todo de Marx, marcaron un derrotero en mi búsqueda filosófica y pedagógica. Ello me llevó ineludiblemente a Paulo Freire y a una lectura hegeliana de su Pedagogía del oprimido. Los resabios que todavía existían de la escuela activa y en específico la lectura de Freinet, me fueron llevando a una primera mirada de la escuela y de lo que ahí podría ocurrir. Este breve bagaje y las referencias didácticas del normalismo —instrumentales casi todas— hacían que deambulara en las necesarias e irreverentes posturas de revolucionario de escuelita, tan frecuentes en casi cualquier egresado. Con todo y eso, ¿cómo entender a ese par de niños que me hacían frecuentemente desesperar?

Miguel —el también joven e inexperto director de esa escuela de la antes lacustre región del Valle de Chalco y estudiante conocido mío de una Normal cercana— espetó:

— "Tendrás Primer grado, como todos cuando egresamos..."

La escuela, construida como todas las de Valle de Chalco en esos años, consistía en un predio sin barda, sin servicios, con aulas de tabique y lámina de cartón, con mesabancos o sillas y mesas donadas por padres o habitantes de la comunidad; los alumnos eran hijos de padres migrantes de alguna localidad de Oaxaca, Veracruz, Puebla, o provenientes de localidades cercanas del Estado de México o el entonces denominado Distrito Federal (hoy Ciudad de México), muchos de ellos sin escolaridad y con prácticas sociales de cierto vínculo con la escuela. Como en sus estados de origen, la escuela seguía representando el único espacio cultural y la esperanza de movilidad social, percepción difícil de sostener actualmente.

Y ahí se presentó Jacinto, con sus doce años de edad a cuestas y su sonrisa presuntamente inocente... burlona, listo a ser inscrito por tercera vez en primer grado.

— "Ya nadie lo quiere" —me dijo claramente Miguel—. "Sé que contigo estará muy bien" —expresó, alentándome anticipadamente.

Jacinto no había asistido a la escuela porque no la había. Su familia había sido de los primeros pobladores del polvoso Valle de Chalco y, aunado a la ausencia de escuelas en los nóveles asentamientos, otras preocupaciones eran para ellos las prioritarias: cuando hubo por fin escuela, Jacinto faltaba con frecuencia por la ayuda laboral

que brindaba a su familia —vendedores ambulantes ellos—. Todo eso le hizo permanecer en primer grado, sin aprender a leer, sin escribir.

Jacinto se sentó inmediatamente con Salvador, un niño delgadísimo, serio y de fiera mirada, de ocho años, vecino suyo y compañero de juegos e infinitas travesuras. Salvador había perdido un par de años de escolaridad, resultado del traslado laboral de su padre. No me percaté entonces de los riesgos que su cercanía tendría en el inicio de mi vida profesional.

Aprender a leer y escribir tenía que ver con dar sentido a nuestra historia, con reconocernos como sujetos históricos —me repetía dialécticamente evocando a Freire—. El trabajo sobre la adquisición de la lectura y la escritura, con ese mi primer grupo, tenía que conquistar esas premisas —pensaba yo, fielmente aprendidas—. Pero Jacinto y Salvador no pensaban lo mismo, no por lo menos en la misma frecuencia y sintonía...

Ejercitaba frecuentemente los cantos y juegos a lo largo de la clase. Había que desarrollar la lateralidad y las demás habilidades motoras según los principios aprendidos; en ese momento poco sabía que por sí mismas no sería suficiente la motricidad sin que se alcanzara un desarrollo psicomotriz... yo cantaba y jugaba sin plena sapiencia sobre los efectos psicomotores que podrían generar...

— "Yo tengo una casita que hace así y así… y cuando sale humo hace así y así… y cuando quiero entrar yo golpeo así y así…me lustro los zapatos así, así y así…"

…Invitaba a cantar a los pequeños, esforzándome por conjugar melodía, ritmo y entonación. Invariablemente, mis esfuerzos se topaban con las risas burlonas de mi par de alumnos al final de la tercera fila. Desde luego que ellos no cantaban, muy al contrario, expresaban:

— "No invente profe, ya está grande".

Desistí parcialmente a los cantos, o a ejercerlos cuando enviaba a mis dos burlones alumnos a dejar recados al director o a repartir la correspondencia que los niños comenzaban a intercambiar con los otros grupos de primer grado. Pero si regresaban antes del tiempo por mí estimado, invariablemente me sorprendían en plena euforia con los pequeños y el ritmo se interrumpía abruptamente con un "pues qué no tuvo infancia profe", "jajajajaja".

Lo mismo pasaba cuando se me ocurría jugar en el recreo con los demás niños, convencido de que habría que relacionarse con los alumnos y crear un ambiente de empatía —según enseñanzas normalistas—, los miraba reír a lo lejos, carcajada abierta, acompañados de los alumnos de sexto grado.

Pese a ello, convencido estaba que conseguiría que esos chicos hicieran mi voluntad y no la suya.

Escribir es reconocerse como sujeto, es dar cuenta de estar en el mundo; ello debía ser mi enseñanza con los alumnos —me repetía—. Ahí los primeros hallazgos con Jacinto y Salvador.

Como comentaba ya, intercambiábamos correspondencia con otros grupos de la escuela, esa técnica freinetiana que me atrapó desde la primera lectura. Al principio enviábamos dibujos, imágenes, y al paso del tiempo hermosos garabatos, y signos que luchaban bellamente entre las hojas hasta ir convirtiéndose en trazos convencionales... Jacinto y Salvador eran los encargados de repartirla y recogerla. Alentadora era la experiencia, porque en esa actividad participaban asiduamente este par de ingratos. Sin embargo, no tardaron en presentarse las quejas de la maestra del Primero "A". A toda costa quería encontrar y reprender a los autores de las cartas en las que aludían a progenitoras y familiares con improperios y audaces albures. Aunque supe de inmediato quiénes eran los autores de tales misivas, me aferré a buscar una justificación; mucho me había costado convencer a los maestros de grado sobre las bondades del uso de la correspondencia, que argumenté asiduamente para mantenerla; pero, poco efecto tuvo mi ponderación de que, finalmente, con lenguaje altisonante y todo, ejercían la escritura y solo era cuestión de orientar, dialogar... No hubo resultado favorable y hubo que suspender la correspondencia.

Quedó entonces solamente el ejercicio del texto libre en el grupo. Jacinto, participaba crecientemente y, fiel a su convicción, mantuvo sus escritos sin omitir obscenidades: "Ese pelón orejón" titulaba uno de sus textos, en alusión inequívoca a Carlos Salinas de Gortari —en plena efervescencia de los reclamos por el fraude electoral de finales de los ochenta—. Mi consuelo, en todo caso, es que iba teniendo conciencia política —burlón, me repetía.

Con Salvador fue un poco distinto. Pasó toda la semana distraído, sin levantarse del asiento —cosificado a su mesabanco— pero sin una línea o trabajo elaborado, firme en sus convicciones como su amigo. Terco, no había ejercido la escritura y ningún regaño había funcionado previamente. Toda la jornada pensé qué hacer. Supuse que la salida de Jacinto al recreo —quien había esos días culminado sus labores anticipadamente— le alentaría, pero no tuvo el menor efecto, así que pasamos juntos los recreos, en ese salón de lámina de cartón que nos albergaba; ni el sudor en su frente —provocado por el feroz sol de mayo— le hizo desistir y escribir la menor frase en ese cuaderno casi sin usar.

Por tercera vez se asomó por la pequeña ventana Raquel, hermana mayor de Salvador: "Le voy a decir a mi papá que hoy tampoco saliste al recreo y no te llevará a los gallos de pelea por la tarde". El mensaje hizo titubear a Salvador, una sombra de duda se reflejó en su rostro… pero terco como su maestro, limpió la enésima gota de

sudor y continuó el vaivén de su lápiz sobre la banca, sin transitar la hoja del cuaderno.

Una cruel y repentina idea llenó mi cabeza, sabía anticipadamente de la gran afición que por las peleas de gallos tenía Salvador y su padre, que no perdían oportunidad para asistir al improvisado palenque que se instalaba en los litorales de la casi extinta laguna de Xico, así que "si a los gallos quería ir, tendría que escribir".

Regresaron los demás alumnos y culminó la jornada. Uno a uno, fueron recogiendo a sus hijos las mamás del Primero «C». Raquel esperaba la entrega de Salvador.

— "Si no elabora su escrito, no saldrá", dije categóricamente.

El salón estaba vacío, Jacinto, el último en salir sonrió burlón, se despidió de Salvador y abandonó el aula. Raquel no esperó más y se fue también. "Te dije que le diría a mi papá, ni creas que te va a llevar a las peleas". Al ver partir a su hermana, con los ojos ya humedecidos, Salvador tomó el lápiz —carcomido por las varias mordidas que le había propinado— y comenzó a escribir en forma casi ilegible...

Empecé a vanagloriarme de mi triunfo; en todo caso ¡había triunfado la pedagogía y la paciencia ante el capricho infantil!, parecía expresar la sonrisa que me esforcé en ocultar frente a Salvador.

Gustoso estaba por leer el texto libre de mi alumno… Freinet, bendito Freinet, tenías razón a fin de cuentas —dije para mis adentros.

Cinco minutos tardó Salvador, guardó los útiles escolares, tomó la libreta, caminó rumbo al escritorio donde yo simulaba no verle —aparentemente absorto en mi lectura— y colocó su escrito sobre él. No esperó que le dijera nada y se fue presurosamente. No intenté detenerlo, en todo caso había yo triunfado: a partir de ese momento Salvador se ajustaría a los designios de la autoridad docente, ¡no faltaba más! Comencé complacido la lectura del texto:

"Testo libre: en la navida le pedí a los reyes magos que me trajeran un rifle una bisicleta y un telescopio con la bisicleta juego todos los días me e ido con Jacinto asta el serro de jico con la vanda de los chuquis siempre veo pasar al maestro con mi telescopio cuando llega a la escuela mañana cuando lo vea lo voy a matar con mi rrifle chiquito Chava"…

Mi autocomplacencia duró muy poco; mi grandilocuente autoridad se vino abajo. Finalmente, Salvador hizo lo que quiso, aparentando ajustarse a mis designios…

…Pero escribió… terminé por consolarme.

Pasé la tarde pensando en el texto; pensando a Chava en ese escrito, interpretando la dialéctica génesis de esas letras que

surgieron de mi imposición. Fueron una expresión libre, acotada —naturalmente— por la exigencia externa del otro, pero libre al autodeterminarse, al darse forma. "Ser libre es nada, devenir libre es todo" ha dicho Hegel (1987); la libertad como una elección en el mundo de determinaciones; "ser libre" poco sentido tiene, "hacerse libre" es la cuestión. Salvador al escribir que "me mataría con su rifle chiquito" se hizo libre; frente a las determinaciones externas eligió, y la escritura se tornó el instrumento liberador.

Pero no solo se liberó Salvador, me liberó también. Freire y su Pedagogía del oprimido se hacían presentes puntual y categóricamente en mí, en Salvador. El hecho comenzó a liberarme de mis certezas, de mis presuntos y acotados aprendizajes normalistas, y a mostrar que el camino de ser docente estaba por comenzar, a cada paso, con cada experiencia, con muchos Jacintos, con infinitos Salvadores. La tercera tesis de Marx sobre Feuerbach: "El educador necesita ser educado" (Freire, 2013) se hacía presente en su dialéctica implicación entre el aprender y enseñar. Al "obligar" a escribir a Salvador, Chava no se limitó a cumplir una orden externa, utilizó la escritura como instrumento liberador, como medio para superar mi imposición; el texto y la acción de Chava también me liberaron, mostrándome lo irónico, lo paradójico y la versatilidad del poder de la escritura: esta abría la posibilidad de un diálogo:

> De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo

> con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual "los argumentos de autoridad" ya no rigen. (Freire, 2005, pág. 92)

De varias maneras, el rifle chiquito efectivamente "mató al maestro"; la romántica concepción que del ser docente se había cultivado en mí en la Escuela Normal fue muerta... y con ello, se "liberó" también en mí la certeza de que el camino por hacerse maestro era eso, no un punto de llegada, no una senda ya recorrida, no un decálogo bien aprendido, sino un camino permanente por hacer. Y, además, que en ese camino no se transita en la soledad, se hace cotidianamente con el otro.

Narración II:
Situación para aprender
Los brazos de Morelos

Ser docente no tiene que ver solo con quien se pretende educador, sino es resultado del encuentro con el que aprende, con el *otro*, ese encuentro con el *otro* en una circunstancia determinada a partir del cual ambos se van construyendo mutuamente. La construcción de la subjetividad pasa en primera instancia por lo que Hernando denomina "identidad relacional", se trata de la identidad que te otorga el otro, aquel con quien te relacionas (Hernando, 2012). Así, las sociedades primitivas, dice Hernando, se van constituyendo relacionalmente: soy la esposa de, soy la sobrina de, soy el padre de... Aquello que nos constituye y define es el vínculo relacional, en la construcción de la individualidad, somos el resultado de nuestras relaciones. Y particularmente, en esta mi construcción del ser maestro, este encuentro con mis alumnos fue definitorio de la necesidad de ellos en mi determinación subjetiva. Tal lo que el encuentro con Jacinto y Salvador propició.

La primera certeza fue entonces que ambos —alumnos y docente— habrían de construirse mutuamente. La presencia y el encuentro contextuado con los alumnos evidenció que la educación normalista

no resultó el componente central de la formación docente; formarse en la docencia tendría que ver con los sucesivos y enriquecedores encuentros áulicos. Ello no significa que se debía olvidarse o abandonarse la experiencia escolar normalista, sino que esta se tendría que transformar en el nuevo contexto: "el educador debe ser educado".

A esta generosa construcción mutua que supuso la identificación de la presencia del otro debía seguir la posibilidad de que esa cercanía se convirtiera en abrazo. ¿Cómo? Mediante una narración:

Los brazos de Morelos

"Acabáronse mis brazos, ya no soy nada"
José María Morelos y Pavón (1765- 1815)

i

Cuando Raúl escuchó el relato de su maestro de plano no comprendió o no creyó lo que éste leía: ¡Que Morelos había perdido los dos brazos! ***"Acabáronse mis brazos, ya no soy nada"***, habría leído lenta, pausada y categóricamente el profesor Nicolás. Jamás había escuchado cosa parecida y no podía imaginar a José María Morelos y Pavón —el ilustre cura de Carácuaro— sin brazos. ¡¿Cómo podría ser aquello?!

Las páginas del libro, que sostenía entre las manos el profesor Nicolás, ágilmente volaban, una tras otra, y hablaban de libertad y de justicia, de soberanía y emancipación… pero, a él le habían cautivado los brazos, mejor dicho, la ausencia de éstos…

¿Dónde?
¿Por qué?
¿Quién?
¿Cómo habría perdido los brazos el legendario Morelos?

Repentinamente el maestro dejó la lectura; parsimoniosamente, fue cerrando el libro mientras una mirada pícara y cómplice dirigía a sus alumnos. Había dejado la lectura inconclusa cuando describía el momento en que Morelos salía de Uruapan con rumbo a Tehuacán, en septiembre de 1815, casi dos meses antes de ser hecho prisionero.

- —¿Qué les ha parecido el relato?, —preguntó el maestro.
- —Yo casi no le entendí maestro, —comentó Andrés.
- —Suena interesante maestro, es como si fuera una aventura de héroes, —expresó Ricardo.
- —¡Ah!, ¡Pues eso es lo que son, puros héroes!, ¿no maestro?, —dijo María.
- —Pero yo digo de esos que salen en las películas… —replicó Ricardo.
- —Pues de alguna manera así es, los personajes de nuestra historia son héroes, como los de las películas o los cómics,

pero con la diferencia de que nuestros héroes fueron reales y lo que hicieron también lo fue, —explicó el profesor.

- Oiga profe, ¿y Morelos conoció a Benito Juárez? Mi papá es de Oaxaca y me llevó una vez a la casa donde él vivió. Usted leyó que Morelos fue a Oaxaca; a lo mejor y hasta lo visitó en su casa, —muy interesada— Yolanda preguntó.
- ¡Ay, sí! y hasta se echaron unos tamalitos ¿no?, —interrumpió Israel— quien había dormitado un rato en el pupitre y recién despertaba ante las participaciones de sus compañeros.

Entre un mar de risas, el maestro celebró la ocurrencia del niño y comentó:

- Mmm, ¿unos tamales oaxaqueños Israel?
- ¿A poco sí? Yo creo que no se conocieron, —dijo categórico Ricardo.
- Pues yo pienso que sí, porque los dos fueron héroes, —afirmó Susana.
- ¿Ustedes por qué se imaginan que pudieron o no haberse conocido?, —cuestionó el maestro.
- ¡No se conocieron porque no se caían bien!, —arriesgo una opinión Adrián.
- No, no pudo ser por eso, —interpeló Susana.
- ¡Ya díganos profe! —en alta voz las niñas y los niños demandaron.

- ¿De veras quieren saberlo?
- ¡Sí! ¡Sí!, —repitieron a coro los niños y las niñas, en plena euforia.
- Pues verán…

Prolongando hábilmente la pausa, el maestro miró a su derredor; los rostros —curiosos— de los pequeños se colocaban casi frente al suyo…

Para saberlo tendremos que seguir leyendo nuestro libro…

- ¡Ahh!
- ¡No se vale!
- ¡Otra vez hace lo mismo maestro!
- ¡Eso es trampa!
- ¿Ya ves Israel? ¡Todo por tu culpa!
- ¿En serio lo podremos saber si nos sigue leyendo maestro? -volvió a cuestionar Yolanda.
- Eso y muchas cosas más Yolanda. De eso se trata la Historia, de que pueda responder a nuestras preguntas.
- Pues entonces ¡sígale maestro! Aunque la verdad a mí ya se me antojaron los tamales, -volvió a participar Israel.
- ¡Ja, ja, ja! -rieron todos.
- ¡A ti todo lo que es comida se te antoja! -burlona señaló Yolanda.

- Pero hoy ya no nos dará tiempo de seguir leyendo -lamentó el mentor.
- ¡Siempre nos hace lo mismo profe!, primero nos lee un rato y cuando ya queremos leer nos dice que se acabó la clase.
- Les propongo algo, ¿por qué no se lo preguntan a sus papás o a algún familiar en casa y mañana me dicen lo que averiguaron? -invitó el profesor Nicolás.
- ¡Pero ellos no van a saber! -protestó Susana.
- Probemos, tal vez sí sepan y nos ayudan a resolver el problema, animó el docente.

Decidiéndose por fin a hablar, Raúl expresó:

- Pero, aunque se hubieran conocido, Morelos no se habría podido comer a gusto los tamales profe…
- ¿Y por qué crees eso Raúl? -preguntó el maestro.
- Pues… porque ya no tenía brazos, usted dijo que los había perdido.
- ¡Ah! Vaya, eso…
- ¿A poco sí los perdió profe?, interrogó nuevamente Yolanda.
- ¡Pues sí! Se los cortaron como le cortaron la cabeza a Hidalgo y a Allende, ¿verdad profe? -nuevamente argumentó Israel.
- Pues…

Dubitativo, el maestro respiró hondo y dijo:

- Será otra pregunta para sus papás…
- ¡Ahhh!
- ¡Ya sabía que eso nos iba a decir! -recriminó Israel.

El aula se inundó de un ambiente entre festivo y recriminatorio. El maestro Nicolás sonrió para sí y pidió los niños y niñas se prepararan para salir ordenadamente del salón rumbo a casa.

ii

Para Raúl la tarde fue de juegos hasta que, entrada la noche y con la llegada de sus papás, recordó la tarea y se dispuso a interrogarlos. Después de una pormenorizada descripción de lo sucedido en el salón, Raúl expresó su duda sin olvidar, desde luego, el asunto de los tamales…

Otro tanto hicieron la mayor parte de los alumnos del tercero "C" de la escuela "Siervo de la Nación". Los padres, acostumbrados a fuerza de anteriores y reiteradas preguntas, platicaron con sus hijos, compartieron sus dudas o arriesgaron una explicación. Otros -los menos- les aseguraron que mañana, en la clase, lo sabrían… que bien conocían ya las mañas de ese maestro…

iii

Apenas su maestro cruzaba el patio, Israel corrió para alcanzarlo.

- Nos volvió a hacer trampa, maestro… Morelos y Juárez no se conocieron porque Juárez estaba muy chiquito cuando Morelos andaba en Oaxaca…
- Nosotros sacamos la cuenta y tenía como seis años, —aproximándose interrumpió Yolanda—. ¡Y ni siquiera estaba Juárez en Oaxaca! —agregó.
- Miren… ¡qué interesante! Apenas si me entero, debo agradecérselos…
- Dice mi papá que ya le va a cobrar por el trabajito, —sonriendo bromeó Yolanda.
- ¿Y de los brazos?, —con fingida ignorancia preguntó el maestro, mientras tomaba por los hombros a ambos alumnos y los dirigía al aula.
- De eso sí no supimos… —al mismo tiempo contestaron los interpelados.

Ingresando al salón y luego de las actividades de rutina, el maestro comentó:

- Ya se habrán enterado de lo que pasó con los tamales…
- ¡Nosotros fuimos los primeros en decirle! —Yolanda e Israel, casi a gritos, expresaron.

— Bueno, para quien no se haya enterado, coméntenlo por favor, -los animó su maestro.

Orgullosos, ambos menores fueron contando los pormenores de su hallazgo, arrebatándose por momentos la palabra… Al terminar la explicación, María interrogó:

— ¿Y de los brazos?
— No, de los brazos no dicen nada las monografías.
— Ni el libro de texto…
— …Y tampoco la enciclopedia que me regaló mi abuelita, —expresó otro niño con desilusión.
— Tampoco yo encontré nada, —dijo María desde el final de la tercera fila…
— ¿Y tú Raúl? ¿Encontraste algo? ¿Supiste qué pasó con los brazos de Morelos? —preguntó gentilmente el docente.

El niño miró al maestro, estuvo a punto de decir algo, pero se detuvo de improviso; con sus padres, la noche anterior, Raúl había descubierto los dos brazos de Morelos: curiosamente, esos brazos eran hombres, valientes y solidarios, leales y patriótico, y habían sido —por fuerza de la lucha armada— cortados del cuerpo de Morelos… Eran brazos que, además, inspiraban. Su padre le había dicho —al descubrir los brazos de Morelos— que ahora se daba cuenta de que ellos, Raúl y su hermanita, eran de muchos modos, los brazos de sus

padres… Con la mente agolpada por las palabras de su papá, Raúl sólo atinó murmurar:

— No… creo que no maestro…
— ¡Mmm! Pues busquemos entonces en el libro, a ver qué sorpresas nos ofrece —dijo el mentor sonriendo para sí y abriendo con lentitud la siguiente página del libro…

Las páginas del libro que sostenía entre las manos el profesor Nicolás ágilmente volaban una tras otra, y hablaban de libertad y de justicia, de soberanía y emancipación… y fueron dibujándose en ellas un tal Matamoros y un tal Galeana… y los hijos de Morelos… y una sonrisa cómplice en Raúl…

"Y dos eran mis brazos: Mariano Matamoros uno, Hermenegildo Galeana el otro; tan largos, tan fuertes eran, que a través de ellos fue creciendo la esperanza de una patria; con ellos abracé la semilla de una Nación que emerge y nos da vida con su luz. Hombres cabales ambos, generales y guerreros. Ellos dirigieron con inteligencia, fervor y audacia la causa de la libertad.

Cuando Mariano Matamoros cae en la lucha, mutilan uno de mis brazos.

Cuando Hermenegildo Galeana es muerto, cercenan el brazo que me queda…"

"Acabáronse mis brazos, ya no soy nada"

Raúl no perdía detalle de la voz de Morelos haciéndose viva en la de su maestro, y parecía que en esas palabras cabalgaba nuevamente el Generalísimo haciendo nueva patria… y Yolanda, y Ricardo… y Raúl o Israel, se ofrecían generosos a ser los nuevos brazos del gran libertador…

Hasta aquí la narración. Ella tiene invariablemente un origen áulico, aderezado de literatura y refleja otras condiciones adicionales a la construcción del ser maestro; mi recuentro o búsqueda por comprender qué es *ser* maestro, me ha llevado a la presencia del otro; se trata ahora de identificar específicamente los componentes de su presencia y, más, de su cercanía.

El abrazo

Un elemento más en esta búsqueda me remite a una imagen altamente evocadora y estimulante: la del abrazo. Un abrazo es un encuentro. No existe posibilidad de abrazo sin reconocerse a sí y al otro, a quien se abraza. La proximidad es condición, pero se cristaliza fehacientemente en la percepción íntegra que supone ser arropado y arropar; ahí los brazos son vehículo y motor. En la narración esta imagen se hace presente reiteradamente, la de la posibilidad del abrazo:

i. La narración puede *abrazar* al lector o escucha, en la medida en que quien lee se sienta interpelado por ella.

ii. Abrazar como metáfora del proceso de construcción y significación de conocimiento.
iii. "Se ofrecían ser los nuevos brazos del gran libertador" como evocación empática que resulta de una interpretación significativa de la historia.
iv. Los brazos como herramienta para aproximar y aproximarse, al otro, y al conocimiento.

Ser maestro pareciera tener que ver entonces con la posibilidad de ofrecer los brazos para aproximar y aproximarse a quien aprende, para construir situaciones en las que la cercanía se haga patente y realizable.

La provocación

La frase histórica "Acabáronse mis brazos" es metafórica y, al jugar con ella como si fuera literal, es provocativa: al utilizarla se da por sentado que es lugar común saber que a Morelos le cortaron los dos brazos, que es cosa vergonzosa no tenerlo por cierto. He utilizado la frase y la narración con niños y adultos; los resultados han sido interesantes:

a) En el caso de los niños: Acentúo la actitud dubitativa de Raúl y busco explorar sus saberes previos. No pocos alumnos tienen algún conocimiento sobre Hidalgo y Allende y la mutilación de que fueron objeto, así que les es fácil obviar

que lo mismo pasó con Morelos, ("a poco no lo sabían... como le cortaron la cabeza a Hidalgo..."). En el relato van haciéndose presentes lo que el alumno sabe y lo que no, el diseño del texto pretende que sea el alumno quien se identifique en el aula descrita, que escuche las preguntas que ahí se formulan, que detenga la lectura y busque la información que a los chicos del texto les es demandada, de la misma forma que lo hacen Yolanda o Israel.

b) En el caso de los docentes, hace tiempo realicé una presentación de mi libro "Detrás del espejo" en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 53 de Ecatepec y utilicé esta narración —Los brazos de Morelos—. Estando precisamente en Ecatepec de Morelos, provoqué al auditorio y recordé que, en la previa presentación del mismo libro realizada en Nepantla de Sor Juana Inés de la Cruz, al comenzar la narración y evocar la pérdida de los brazos de Morelos rostros perplejos inundaron el auditorio... "¿Sí lo sabían?, ¡¿No?!" Hubo que perdonar su desconocimiento del hecho, compensado con la sapiencia que sobre Sor Juana debían poseer; pero estando en Ecatepec la cosa sería distinta... "hasta hay un monumento dedicado a los brazos de Morelos" —comenté. Al principio idéntica perplejidad mostraron los rostros de la audiencia, pero poco a poco recobraron los bríos y hubieron de sacar fuerza de flaqueza y comenzar a pintarse el rostro de sobrada

> sapiencia: "Sí…", "¡Claro!" … "Fue como un escarmiento" … ¡Cómo es que no iban a saber! Solo unas cuantas miradas permanecieron avergonzadas, agazapadas en silenciosa duda… A medida que avanzaba la lectura del relato y que era más claro el sentido metafórico de la frase, la expresión de unos y otros mutó. "No es malo reconocer no saber algo" expresó una docente.

Interpelar el mundo de significaciones (Hidalgo Guzmán J. L., 2001) tiene que ver con el asombro, con la exploración de la imaginación, con el ensanchamiento de los horizontes, con trastocar las certezas. Hacer dudar, invitar, y que la pregunta se haga presente; esa es la cuestión. La duda y la curiosidad progresivamente alimentada van proponiendo terreno fértil para un encuentro interesante con la historia.

Otras provocaciones se encuentran dibujadas —apenas delineadas— en el relato, por ejemplo: Al escuchar parte del relato o al final de este, algunos alumnos han preguntado "¿los hijos de Morelos?, se equivocó maestro, los padrecitos no tienen hijos…" y aparece entonces un nuevo derrotero para indagar e interpretar la historia[1].

[1] En Detrás del espejo (2014) dedico un conjunto de narraciones al ámbito de la Historia. La pretensión es participar en la construcción de una didáctica de la Historia desde el enfoque narrativo.

Estas *provocaciones* han buscado hacer presente en el aula el conflicto cognitivo. Podemos percibir su presencia en su manifestación sonora: la pregunta.

Preguntar y voluntad de saber

¿Cómo participan estos elementos en la construcción del *ser* maestro? En tal construcción el papel de la duda y la pregunta es trascendental. Dudar y, sobre todo, preguntar, suponen una condición para aprender; una disposición para ir en busca de aquello que suscita la pregunta.

La duda y la pregunta son manifestación del desequilibrio que se desprende del conflicto cognitivo que enfatiza Piaget al describir las herramientas operativas del niño. Si lo importante no es ya la respuesta sino el proceso de construcción del conocimiento, el peso del conflicto cognitivo es trascendental:

> Una de las consecuencias de este cambio es que al aprendizaje le interesa menos el resultado que el proceso lo cual coincide con la definición piagetana del conocimiento. Otra consecuencia es que ciertos comportamientos sancionados antaño se han vuelto indicadores pertinentes de un aprendizaje que se establece. Es, por ejemplo, el nuevo estatuto del error. (Perraudeau, 1999, pág. 47)

El error es la manifestación de que nuestros esquemas conceptuales han sido trastocados, que lo que poseemos conceptualmente no nos basta para dar cuenta del fenómeno que se nos presenta, y al que no podemos tomarlo por cierto o falso. En Piaget, esa condición de desequilibrio cognitivo debe ser resuelto mediante la búsqueda, la indagación; se trata de una búsqueda que restablezca el equilibrio. (Perraudeau, 1999, pág. 41)

En este contexto, César Coll expresa respecto a los mecanismos psicológicos subyacentes al proceso de construcción del conocimiento en el alumno:

> Conocemos la importancia del conflicto y de la resolución del conflicto como uno de los factores que intervienen a menudo en la modificación de dichos esquemas; la importancia de la confrontación de puntos de vista divergentes, ya sea entre los esquemas iniciales del alumno y la nueva situación o tarea... (Coll, 2007, pág. 180)

Podemos ubicar entonces a la duda —y/o al error— como el preámbulo de la pregunta. La pregunta surge en este contexto, al no poder dar cuenta de lo que nos interpela. Y algo nos interpela cuando trastoca nuestros sentidos, cuando nos asombra y no podemos explicarlo, cuando pone en jaque nuestro mundo de significaciones. Preguntamos, porque ignoramos; preguntamos para saber, desde la más añeja tradición socrática.

En su seno, la pregunta encierra otro componente: la voluntad, el deseo por saber, hacer una pregunta hace evidente en quien la emite que su atención y su deseo por saber han sido atrapados. Parece ser que esta, la voluntad, es el motor para aprender y sus posibles orígenes son la duda, el error, el conflicto cognitivo. "Existen razones para creer que la actividad voluntaria, más que el intelecto altamente desarrollado, es lo que distingue a los seres humanos de los animales" (Vygotsky, 2006, pág. 66); el *deseo por saber*, objetivado en la pregunta es otro de las condiciones para aprender. Quien no se pregunta no se haya en condiciones de búsqueda. Preguntarse implica mínimamente que la voluntad por saber ha sido interpelada y puesta en movimiento. César Coll llama a esta condición *actitud favorable*

> La actitud favorable hacia el aprendizaje significativo hace referencia a una intencionalidad del alumno para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce, con los conocimientos adquiridos previamente, con los significados ya construidos. (Coll, 2007, pág. 196)

Estar en situación de aprender

En este recorrido por identificar qué es *ser* maestro ¿Cómo hube de darme cuenta de esas condiciones del aprendizaje? Supe de ellas, nominalmente, mediante la lectura, regularmente resultado de una

tarea académica en la licenciatura en educación; pero no los conocí verdaderamente hasta no encontrarme en la situación de aprender. ¿Cuándo se está en situación de aprender? Juan Luis Hidalgo Guzmán señala que "Un niño aprende, desde luego, si participa en y de acontecimientos significativos que den lugar a experiencias de aprendizaje, esto es, si está en situación de aprender." (Hidalgo Guzmán J. L., 2001, pág. 15) Coll agregaría que "construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que aprendemos y ya conocemos" (Coll, 2007, pág. 194).

Estar en situación de aprender es ser interpelado, transitar de presenciar un suceso a participar en un acontecimiento y se manifiesta cuando:

- Nuestros intereses o necesidades han sido puestos en movimiento por una situación
- Nuestra voluntad de saber se dirige a resolver o participar en aquello que llamado nuestra atención

Las experiencias áulicas tradicionales poco suscitan la presencia de acontecimientos y se agotan regularmente en actividades que terminan por ser repetitivas o memorísticas y a las que se les asigna escaso sentido. Aprendemos cuando propiciamos la participación de los alumnos en acontecimientos, cuando construimos áulicamente un acontecimiento.

En el caso de la narración Los brazos de Morelos, estar en *situación de aprender* tiene que ver con humanizar la historia, con que pueda identificarse que quienes participan en ella son hombres reales —como sus padres, por ejemplo—, hombres con virtudes y prejuicios. El relato, la narración eso pretenden. Los sujetos de la historia, los héroes, son personas con deseos, problemas, aspiraciones, defectos... susceptibles de ser interpelados por la curiosidad de quien aprende.

Aprender historia ha sido tan difícil como aprender matemáticas porque ambas se han abordado de la misma manera: algorítmica una, conceptualmente la otra, mediante una datación insípida que poco dice al estudiante. La narración Los brazos de Morelos ha pretendido tornarse en acontecimiento y situación para aprender en el contexto áulico.

Narración III:
La presencia del otro
El lugar preferido

Aproximarme a una versión narrativa de la historia me fue permitiendo comprender que mis habilidades docentes tenían que ver con la posibilidad de poder propiciar en el aula una situación de aprendizaje donde la narración fuera el vehículo que suscitara asombro, curiosidad, reto, y que fuera movilizando el interés o la necesidad por saber. Pero no siempre lo supe. En mi proceso formativo normalista el acento estaba en la *motivación*, debíamos *motivar para aprender*. Poco claro era para mis docentes de ese tiempo que la motivación es un proceso externo que no necesariamente trastoca al sujeto que aprende y no lo hace porque la situación también externa que se le presenta para *motivarlo* puede poco o nada decirle. ¿En qué radica la diferencia y como pude irme dando cuenta de qué es estar en situación de aprender? Veamos.

Durante la licenciatura en Pedagogía debí aprobar cursos sobre la entonces llamada Educación Especial; leí conceptos, autores, pero en realidad nada de ello me interpeló, poco aprendí sobre la manera específica de intervenir pedagógicamente a los menores con alguna

discapacidad. Mi mundo de significaciones sólo hubo de ser interpelado cuando en mi aula o en mi escuela, se presentó un niño ciego, un pequeño con Síndrome Dawn, alumnos con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), chicos con discapacidad motora, una pequeña niña con discapacidad auditiva...

Fue hasta ese momento que por la necesidad de comprender cómo aprenden estos pequeños, desde la especificidad de su discapacidad y/o barrera para el aprendizaje y la comunicación, y buscando ofrecerles oportunidades de aprender, que los conceptos y la teoría cobrarían sentido. Mis limitaciones para propiciar ambientes desde los que estos chicos aprendan han sido el vehículo que interpela lo que sé y hace presente lo que ignoro. La duda, la pregunta se hicieron presentes, por ejemplo, en mi encuentro con Sebastián.

Conocí a Sebastián cuando su madre se presentó en la escuela buscando inscribir a su hijo en primer grado. Viviendo en los márgenes de cerro y la hacienda de Xico (a unos 8 kilómetros de distancia) se presentaba en esta escuela regular, para ella muy distante, porque se había enterado que aquí sí aceptábamos a chicos con alguna discapacidad. Lo habitual para Sebastián en su búsqueda de escuela fue el rechazo, velada o directamente; las escuelas cercanas a su domicilio le negaron atención por las más diversas razones. En la nuestra, la llegada de Sebastián propició varios encuentros...

El lugar preferido

A Sebastián, pequeño niño cuyos ojos
nos llenan el alma de renovada luz...

i

La maestra ha pedido a sus alumnos elegir su lugar preferido, deben escribirlo y, en su caso, dibujarlo. Sebastián la escuchó perfectamente: el lugar preferido. No lo piensa mucho, tiene bien presente cuál es ese sitio y sonríe, con una alegría que le ilumina por completo el rostro y el alma. Tiene seis años y, desde los cuatro, perdió la vista. Fue tan repentina la pérdida, y tan poco el tiempo que disfrutó del goce de la luz entrando por sus ojos, que las imágenes que atesoraba se le fueron escapando traicioneramente; por muchos meses sólo oscuridad habitó en su mente y en su rostro, pero no en el alma.

ii

Al salir del preescolar, su madre buscó —afanosa pero infructuosamente— una escuela para Sebastián. No la encontró. Las escuelas para invidentes se hallaban muy lejos, inalcanzables para el lugar que habitaba. Las escuelas regulares no parecían tener lugar para él. "Nos gustaría mucho poder aceptarlo, pero ya tenemos

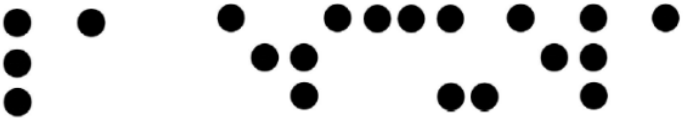
muchos niños y, en su condición, no podríamos atenderlo adecuadamente, además, no sabemos escribir en braille…" Palabras más, palabras menos, era la respuesta frecuente a la solicitud de su madre para que fuese Sebastián aceptado. Al silencio de las sombras que habitaban en Sebastián se unían los tercamente sordos oídos de los muros escolares.

iii

Desde hace meses, poco a poco, la luz fue inquilina nuevamente en Sebastián, con una renovada y creciente intensidad; pero no fue por obra de la medicina o los avances en la ciencia, no, ese pesar no tiene ya remedio; la nueva luz que habita en Sebastián no entra por los ojos, sino por el cuerpo: está en el delicado roce de los cuerpos de los otros, sus compañeros, sus amigos; está en las voces inocentes que le llaman, le preguntan, le acompañan; está en la caricia, breve pero generosa, de su maestra al aproximarse a su pupitre; está en el sorprendente encuentro de la yema de sus dedos con esos puntos en relieve… Sí, en Sebastián está habitando nuevamente la luz…

— ¿Terminaste ya Sebastián? ¿Cuál es tu lugar favorito?

Con la sonrisa pintada en el rostro, Sebastián muestra a su maestra su escritura…



"El lugar preferido" fue una narración que surgió teniendo en la mente al recién conocido Sebastián, pero sin que tuviera que ver rigurosamente con el Sebastián real. Construí una imagen y la puse en contexto, expresando más mis deseos que una descripción de hechos. Y la lancé poco a poco en distintos escenarios. La leí con mis alumnos de secundaria del turno contrario; la narré con varios de los grupos de la propia escuela primaria a la que asistía Sebastián; la presenté a docentes en varias asesorías y a muchas personas más; excepto a Sebastián (no hubo razón alguna para no hacerlo, simplemente no lo hice en ese momento).

¿Qué efecto tuvo en quien escuchaba el relato?

Dos fueron las respuestas generales. Al terminar el relato mostraba la escritura del Sebastián literario (se trataba de un texto impreso, no rigurosamente de una escritura en braille) y preguntaba ¿Cuál es el lugar preferido de Sebastián? Los menores, sin conocimiento previo de la escritura braille, arriesgaban hipótesis y mayoritariamente terminaban por "leer" el lugar preferido de Sebastián; acertaban. Algunos recurrieron al alfabeto braille que comenzaba a hacerse presente en la escuela, o a la búsqueda por otros medios para comprobar sus conjeturas. Terminaban por

identificar el lugar preferido, ya sea por la búsqueda, ya sea por el sentido del texto.

En el caso de los adultos, fueran docentes o no, la respuesta fue muy diferente. Solicitaban urgentemente la traducción —directa, inmediata— en el texto. "Pero ponga qué dice, para que se entienda, ¿así cómo va uno a saber?" Un egresado de letras hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM llegó a más: "Una narración debe por lo menos suscribir un acontecimiento, un hecho trascendente, único, novedoso, digno de ser contado. ¿Qué de trascendente tiene este pequeño relato?"

¿Por qué les resultó más sencillo a los niños identificar, dar sentido y develar el lugar preferido del Sebastián literario?

¿Por qué la recurrente solicitud de traducción de los adultos?

A reserva de la interpretación del lector (y esperando que no se me solicite traducción), considero que el relato adquiere sentido en los niños por ser la historia de un pequeño y el encuentro generoso con sus pares, en quien descubrió posibilidades de comunicación; por ser un relato en el que se describe el encuentro de un "lugar de estar", un sitio donde se tornó visible, presente, audible... Su respuesta a la pregunta ¿cuál es el lugar preferido de Sebastián? Tiene ese contexto de sentido.

Por el otro lado, en la mayoría de los adultos la significación fue completamente diferente. ¡Necesitan traducción! El relato en sí mismo poco les dice, no tiene que ver con ellos, es necesario un código mediante el cual comprendan y se vinculen con lo relatado. La respuesta de los adultos develó para mí lo que solía ocurrir en la escuela frente a los chicos con discapacidad: no existían para los adultos (fuesen maestros o padres); sus necesidades educativas, la compleja red de condiciones emocionales, sociales, culturales o psicológicas que delimitan la vida de estos pequeños, no tenía un referente en el mundo de los adultos, no como un componente central o prioritario.

El juicio antes referido del Licenciado en Letras Hispánicas fortaleció esta interpretación. Para él la presencia de un pequeño ciego en la escuela regular no era un acontecimiento trascendente, no representaba algo digno de ser contado, de ser datado. Tampoco fue capaz de expresar qué escribió el Sebastián literario.

En diciembre de 2014 publiqué "Detrás del espejo", libro de cuentos en el que se incluye "El lugar preferido". Como comenté, nunca le presenté el cuento a Sebastián ni a su mamá. Quizá por temor a que se mal interpretara la alusión a un chico con discapacidad visual que no correspondía fielmente al alumno Sebastián.

Por un azar curioso, el día previo había colocado algunos ejemplares en mi escritorio de la subdirección escolar cuando, en ocasión de los

festejos decembrinos, se presentó Sebastián acompañado de su madre a entregarme un presente y un par de separadores con una frase escrita en braille. Sebastián pasó las yemas de sus dedos por el escrito del separador y me ofreció oralmente la frase. Agradecido, le dije que yo también le tenía un presente; coloqué un ejemplar del libro en sus manos y le comenté que en ese libro habitaba otro Sebastián. Leí para él el cuento. Hice pausa con la última expresión y le dije que ese Sebastián había escrito su lugar preferido, que estaba impreso en braille —no perforado— así que no podría leerlo con sus manos, pero, que sí podría decirme, a partir de lo escuchado, cuál era ese lugar favorito. Contestó literal, inmediata y contundentemente. Nos abrazamos los cuatro: su madre, los dos Sebastián y yo.

La presencia de los menores con discapacidad en escuela pública regular debía ser cosa común. No lo es. Es expresión discursiva, programa oficial, expresión teórica, pero poco tiene de realidad. Existen dificultades importantes para que sean aceptados; y cuando por fin lo son, para que se les ofrezcan reales posibilidades de aprender. ¿Por qué? Porque no "existen". Porque la relación que los adultos establecen con ellos no ha alcanzado a ser empática. No digo solo que los menores dejen de estar inscritos (aunque realmente no se les acepta con facilidad), no son debidamente atendidos, no participan del proceso; no existen en el horizonte de significaciones de muchos docentes y adultos.

Así que el primer hallazgo frente al relato fue este. Y hube de recordar mi propia condición cuando era estudiante de pedagogía; en aquel momento tampoco existían en mí en el plano de mis relaciones profesionales. Se hicieron presentes cuando di cuenta de mi incapacidad para ofrecerles ayuda pedagógica. Hasta entonces la teoría era letra muerta y con escaso sentido.

Por alguna razón, la presencia de Sebastián en la escuela terminó por detonar una creciente actitud empática hacia los menores con discapacidad. Obviamente no había sido el único menor con discapacidad que a la escuela había asistido, muchos alumnos habían asistido ya a la escuela, pero algunas singularidades hicieron posible que la actitud de los docentes tomara otro matiz desde la llegada de Sebastián.

Narración IV: Desencuentros y soledades

Loco

La actitud con que se los docentes recibían la noticia de que un chico con alguna discapacidad integraría su grupo era penosa, no era tomada con agrado, menos como una oportunidad. Uno de muchos ejemplos fue Emmanuel, un pequeño que ingreso desde primer grado y que recibía el rechazo de compañeros y sus padres (los propios y los de sus condiscípulos).

Durante su estancia, casi de inmediato, más de una vez madres de los otros chicos se apersonaron en la subdirección escolar para solicitar que separarán a Emmanuel del grupo; Emmanuel golpeaba frecuentemente a sus compañeros; el maestro poco había intervenido para conocer la situación del menor y, contrariamente, había alentado la postura de los padres: "Pues hablen en la dirección".

Cuando el caso del menor era tratado por la directora escolar era común que el pequeño fuera suspendido. De su historia de vida y el diagnóstico psicológico poco se indagaba, su situación era reducida a una problemática de conducta.

Escribí un texto sobre él a partir de lo que conocí, con el propósito de detonar en la comunidad escolar una actitud distinta respecto a

él. El texto se fue modificando hasta tomar la forma abajo escrita, luego de que en sexto grado Emmanuel manifestara su segunda tentativa de suicidio. El conocimiento de su historia vida, el TDAH asociada a Discapacidad Intelectual (DI) —con que finalmente fue diagnosticado— fueron muy lentamente haciéndose presentes en la percepción y atención que de Emmanuel hizo la comunidad escolar.

Cuando parecía que la perspectiva cambiaría (había avances en la atención de su docente) a Emmanuel se le ocurrió sustraer objetos personales del bolso de dos docentes. Hube de enterarme de ese hecho como causal de la separación que de él hicieron en la etapa final del ciclo escolar (cursaba sexto grado). Emmanuel obtuvo su certificado. No fue ese hecho la expresión de los logros de la intervención docente, sino la certeza adulta de que el chico no estuviera más en la escuela.

Algunos meses después de haber egresado Emmanuel regresó a la primaria; de visita. Me buscó en la oficina y platicamos. Un semblante ligeramente distinto se dibujaba en él. Sonreía con cierta frecuencia; hablaba de alguna de sus maestras de secundaria...

Loco

i

Tiene once años, su cabello —cortado casi a rape— deja entrever muchas cicatrices, producto —dice él— de raros y a veces "curiosos" accidentes. Pocas veces esboza una sonrisa; sus facciones son más bien duras, secas; su mirada es frecuentemente ausente, mira sin mirar, habla pocas veces y solo para sí.

El "loco" lo llaman sus compañeros de grupo. Es frecuente verlo correr tras ellos, luego de ser llamado así, y, apenas los alcanza, deja caer una andanada de golpes sobre ellos, furiosa e iracundamente, descargando en cada golpe un gigantesco coraje, una furia reprimida que no se disipa, que le va carcomiendo el alma y expulsa de ella la alegría.

No tiene amigos. Durante los recreos corre, deambula de un lado a otro del patio escolar; los niños y las niñas se apartan apenas lo ven aproximarse; él se da perfecta cuenta de que lo evitan, y frunce el ceño ante quien osa cruzar —así sea levemente— su mirada con la suya. Emmanuel tiene once años, pero en sus espaldas pesan muchos más: cada minuto de su vida se ha duplicado a fuerza de rencores, agresiones, sinsabores y pesares.

Emmanuel mira como su madre abraza a su hermanita, le sonríe y acaricia y, por más que intenta, no hay un recuerdo en su memoria que evoque cosa parecida en él. Lo que sí aparece en su mente, con facilidad extrema, son esos gritos —como ecos— en su cabeza; al principio estalla ensordecedora la voz de su padre justo previo al primer castigo; pero, enseguida, también la de su madre —chillante e hiriente— recordándole que por culpa suya han pasado las cosas (cosas que tampoco conoce o recuerda).

Emmanuel no recuerda otra cosa que no sean golpes. Su padre, hombre poco sensible, rudo y violento, ha golpeado a su madre ante el más leve pretexto. Su hermano mayor, Israel, y él, han sido también objeto de su ira casi a diario. Su padre dice que no lo comprenden; que él no quiere hacerlo —golpearlos—, pero que se afanan en molestarlo, en no obedecerle con prontitud; muchas veces ha escuchado de su padre decir esa es la mejor manera de aprender a vivir, que la vida es dura y cruel, y que a golpes es la mejor manera de vivirla.

Emmanuel está solo; encerrado en las cuatro paredes gastadas de la dirección escolar. Escucha levemente las voces de su madre y sus maestros. Sabe que dicen que no volverá a la escuela. Pero eso poco le importa.

Emmanuel está solo.

ii

El "loco", lo llaman y tiene 13 años; su vida ha transcurrido entre la soledad de las paredes de su habitación y la de las aulas; la soledad le habita... cuando camina por las calles transita entre sordas y adultas miradas que lo niegan; cuando deambula por su casa, sus padres tampoco lo perciben, no lo escuchan, no lo sienten.

El "loco" lo llaman y ese apodo le ha perseguido desde temprana edad hasta la fecha: cada compañero suyo, cada maestro, recuerda con mayor facilidad el mote que su nombre de pila.

Ha dejado de pelearse con los chicos que así le llaman, la fuerza de tiempo y la costumbre, le han llevado a tomarle cierto cariño al sobrenombre y reconocerse en él.

Y si fue aprobado los años escolares previos, fue para no tener que lidiar con su presencia en la escuela...

Ha perdido la cuenta de las veces que en esta secundaria ha sido llevado frente a la directora.

Estando nuevamente frente a ella, aunque la mira hablar, realmente nada escucha.

iii

La última de sus visitas al servicio de orientación escolar es el motivo de su presencia en las inmediaciones del auditorio: le fue solicitado presentarse en ese lugar (habría una charla con el grupo de "desmadrosos", escuchó decir a otros de los compañeros suyos convocados).

– "¿Eres tú Emmanuel?", le pareció escuchar lejanamente… –"¿Eres tú Emmanuel?", escuchó más cercanamente…

No deja de sorprenderse al ser llamado por su nombre, por ese extraño adulto que le sonríe sin motivo y le invita a entrar al auditorio.

Emmanuel comienza, tal vez, a no estar solo…

Así como la presencia de Sebastián ha sido de encuentros, inversamente la de Emmanuel lo fue de desencuentros y soledades. En su última y breve charla conmigo, sin embargo, evocar el ser llamado por su nombre por un extraño que parecía conocerle alimentaba esperanzas. Uno y otro efecto han tenido nuestros actos u omisiones en la vida de los niños. Somos conscientes o no de ello; hacernos presentes en sus vidas debía ser una premisa, la fundamental, la que aglutine a las competencias docentes que

cualquier teórico pueda expresar como componentes del ser docente.

Estar en situación de aprender para el docente es, además de poseer o buscar poseer las habilidades y competencias docentes multicitadas por teóricos o autoridades, ser consciente del feliz encuentro con el niño que le necesita, que requiere ayuda, que urge compañía para transitar por la vida, por la cultura, por la ciencia; es darse cuenta que en un plano donde la realidad le ha colocado es posible que él exista —como docente, como ser humano— al existirse en el alumno; y viceversa. Sí. Me parece que existo en la justa medida en que Jacinto, Salvador, Sebastián, Emmanuel... existen en mí. Y ojalá viceversa.

Narración V:
Ser docente en la ciencia

El globo descompuesto

Al principio de este texto hice alusión a la percepción que del docente se tiene respecto de su vínculo con el saber en general y con la ciencia en particular. Ese es uno de los retos que el ser docente supone. ¿Cómo relacionarse constructivamente con la ciencia? Establecer vínculos sólidos con ella supone, por un lado, la formación científica del docente y, por el otro, la habilidad y competencia didáctica para hacerla presente en los alumnos. Esa presencia de la ciencia en la escuela es denominada *alfabetización científica* (Hidalgo Guzmán J. L., 2001).

Así, una de las razones de ser de la escuela es la alfabetización, entendida esta como la posibilidad de compartir un código, de que les sea común. Obviamente la alfabetización más común es la vinculada a la lectura y escritura de la lengua materna en primera instancia, pero no la única.

Mucho se ha dicho respecto de que el vínculo con este código va mucho más allá de la mera decodificación. La experiencia antes descrita con Salvador eso buscó ejemplificar.

La cultura y el arte pasan lista de presente; la escuela debe ser el espacio donde se construyan los rudimentos para que la cultura exista en y al niño. La ciencia es la otra generosa posibilidad y fin. Alfabetizar científicamente se nos muestra como una de las tareas de la escuela.

Es también conocido que esa tarea ha sido muy difícil. Y no es por falta de virtud de la ciencia, sino, tal vez, por falta de estrategias creativas para hacerla presente en el aula.

Si el interés está centrado en encontrar huellas que reconstruyan el proceso por el que se conquista el ser docente, abordar cómo es que es posible hacer presente la ciencia en el aula, parece necesario.

La problemática inherente al abordaje de la ciencia tiene que ver con el escaso sentido que tiene este código en el mundo de significaciones del alumno. El privilegio para su abordaje también ha sido conceptual. Suelo recordar mis clases de ciencias naturales como alumno de educación secundaria, en ellas la repetición memorística de términos o definiciones era cosa común; y si se trataba de la sesión de laboratorio, antes de iniciar la práctica conocíamos el resultado o conclusión; el camino estaba ya andado y solo debíamos recorrerlo puntualmente, paso a paso, sin sorpresas.

Obviamente aprendíamos y compartíamos el código, pero éste nada tenía que ver con la ciencia; nada tenía que ver con la alfabetización científica, nada que ver con el compartir el asombro

frente a la naturaleza que provoca al científico y le lleva a buscar dar cuenta teórica de ella.

Si habría de hacerme docente y la alfabetización científica era una de las tareas, ¿cómo conseguirlo? El globo descompuesto ofreció esa oportunidad.

El globo descompuesto

He de confesar que soy travieso. Me gusta espantar a algunos de los niños más latosos de quinto y sexto grado. Una de mis travesuras favoritas es acercarme sigilosamente a ellos y hacer estallar (con un bien afilado palo de madera, uno de esos que suelen dar forma a los papalotes) alguno de los globos que guardo en mi escritorio.

Sin embargo, hace poco ocurrió algo inesperado: al entrar a mi oficina —la dirección escolar— muy de mañana, sobre el escritorio se encontraba uno de mis globos —inflado, de buen tamaño y color azul intenso— ¡atravesado de punta a punta por el mismo palo que ha sido cómplice mío!

Reponiéndome a la sorpresa, examiné cuidadosamente el globo; sí, era uno de los míos, y también la punzante lanceta que lo atravesaba. Mi conclusión era inexorable: ¡algún niño, en venganza,

había descompuesto mis globos! ¡Ya no estallaban, estaban descompuestos!

Preocupado, tomé otro globo, lo inflé abundantemente, así otra lanceta y, con mucho cuidado, asegurándome de hacerlo lentamente, fui pasándola de extremo a extremo del globo recién inflado: sorpresa iracunda me inundó ¡Tampoco estalló!

Molestó, salí de la oficina, con ambos globos en la mano enfilé hacia cada uno de los salones de quinto y sexto grado y ante los ojos —desorbitados y sorprendidos— de niños y niñas, exigí una explicación. Ninguna voz se escuchó. Sólo sorpresa y silencio. Categórico, pedí que cualquier informe sería recibido los días posteriores, si era necesario, anónimo. ¡A cualquier precio debía conocer quién descompuso mis globos!

Al término de mi recorrido por los nueve grupos observé desde la ventana de mi oficina lo que ocurría. Por los maestros supe que el evento había causado una adecuada impresión en los estudiantes y muchos de ellos propusieron averiguar por qué se habían descompuesto mis globos. La mayor parte de los alumnos habían acordado hacer el experimento, cosa que llenó de alegría al dueño de la papelería que vio agotarse rápidamente su dotación de globos y palos de madera.

Al día siguiente, muy de mañana y antes de que el resto de sus compañeros llegara a la escuela, un pequeño entró a mi oficina con

un globo perfectamente inflado atravesado de extremo a extremo: "¡Ya ve maestro, es usted un tramposo!" me dijo, antes de saludarme siquiera; era el mismo chico que había afirmado, en su grupo y durante mi recorrido, que yo había hecho trampa y que había previamente agujerado el globo para después introducirle el palo. "¡Pruébalo!", lo reté en aquel momento. Al verlo con el globo descompuesto le pregunté que si su hipótesis del día anterior había resultado cierta. "¡No!, —expresó con tristeza— luego de un ratito se desinfla... ya, dígame, ¿cómo le hizo?" ... no le respondí, no podía hacerlo, lo tenía en mis manos y pronto habría de confesar...

Los próximos días, alumnos y maestros, supongo deseosos algunos de hallar a los culpables, llenaron de globos y lancetas las aulas y pusieron una y otra vez a prueba a cada uno de los globos. Debo decirlo, muchos estallaron, cosa que alegraba parcialmente mi corazón, pero, de vez en vez se dejaba sentir en el ambiente un seco y largo silencio, preludio inexorable del asombro ante la presencia de un nuevo globo descompuesto... y una nueva ofensa a mi autoridad.

Han pasado los días y han llegado algunas notas; se han aproximado también muchos niños y niñas. Me dan razones que ellos llaman *científicas* sobre por qué se descompusieron mis globos: me hablan de la presión y las propiedades de los globos, dicen —creyéndome ingenuo— que hay dos zonas del globo en las que el aire no se escapa. No les creo. Son precisamente muchos de esos traviesos

alumnos de sexto grado quienes —sospechosamente— esgrimen tales argumentos. Me queda claro que lo que buscan es quedar exentos de mi venganza. ¡Pero habré de descubrirlos!

Si usted sabe algo, no dude en enviarme un mensaje. Pregunte a sus conocidos, tal vez alguno tenga más pistas. Y si por casualidad es usted maestro o, más aún, director, ponga a prueba los globos de su comunidad, no vaya a ser que estos ya se hayan contagiado...

"El globo descompuesto" rememora el uso de esta narración en diferentes momentos y con diferentes destinatarios. Efectivamente surgió en una escuela y como respuesta a juicios de docentes que se resistían —abierta o veladamente— a ejercer la experimentación en el aula o a concebirla como esa práctica repetitiva y mecánica antes descrita. Así que, de improviso y con el globo descompuesto en la mano hice lo que la narración describe.

Mi falso enojo gestó de inmediato la complicidad con los escuchas. Sabían que los globos no estaban "descompuestos" pero eso no importaba, lo realmente interesante era la búsqueda posible que resultaba de la sorpresa, del asombro inicial.

Esta condición de curiosidad, de asombro o reto es la misma que experimenta el científico al buscar dar cuenta de los fenómenos de la naturaleza y la que el niño debería vivir en el aula en el ámbito de

su alfabetización científica. Responder directa, lineal y conceptualmente a la pregunta de los niños poco abonaría a la construcción del conocimiento; transitar de las nociones y creencias del alumno a la configuración de saberes y de ahí a la conquista del conocimiento, es un camino que debe ser recorrido por el mismo niño, con la ayuda y mediación de sus pares, con la cercanía y acompañamiento de su maestro, pero que se internaliza en él.

Ser docente, en este contexto de alfabetización científica, es imaginar, diseñar, proponer o suscitar un ambiente que recupere y fomente la capacidad del niño para asombrarse frente a las manifestaciones de la naturaleza.

Si es posible inundar las aulas con narraciones que sean un generoso llamado a la alfabetización, con paciencia, las nuevas respuestas irán llegando, y renovados ¡eureka! serán escuchados… y el gusto por la ciencia habitará las aulas. Corresponderá a los nuevos alfabetizadores (los propios alumnos) emprender las tareas de contagio para continuar una nueva línea en la renovada narración:

> Una vez resuelto el enigma, y reponiéndose de la sorpresa, los chicos de sexto se miraron maliciosamente, tomaron enérgicamente un globo descompuesto y enfilaron con rumbo a los salones de primer grado; ¡a toda costa debían averiguar quién había descompuesto los globos!

A partir de la reconstrucción conceptual de las explicaciones que ésta ofrece respecto de los fenómenos de la naturaleza; el niño, en su aproximación a la ciencia, recorre el mismo camino que el científico; participa del asombro frente a la naturaleza y es retado a dar cuenta de los fenómenos que, en un primer momento, no comprende suficientemente. La voluntad por saber que manifiesta el científico frente a su objeto de conocimiento es la misma que habrá de experimentar el alumno en el proceso de su alfabetización científica.

La búsqueda y el encuentro narrativo

La inquietud por si he conseguido *ser maestro* es una pregunta por la identidad, por el *modo de ser persona*, dice Almudena Hernando (2012), y su comprensión requiere tener claro que las personas son percibidas en el mundo a partir de sus manifestaciones prácticas y del sentido histórico-social del que son producto. He evocado, desde el presente, algunas de las percepciones que se han tenido respecto de ser docente y, producto de ese breve recorrido, puedo afirmar que:

I. ***El modo de ser maestro: co-determinación sociedad-persona***. La percepción que se tiene del ser maestro es resultado de la mutua determinación que va de la sociedad a la persona y viceversa. Es la sociedad y la suma de sus influencias histórico temporales las que definen los rasgos del *modo de ser persona*, así, por ejemplo, ser maestro en los años posteriores a la revolución mexicana tenía que ver, por un lado, con características específicas fuertemente vinculadas a las aspiraciones o proyecciones sociales del momento histórico y, por otro, a las manifestaciones

> prácticas, las aspiraciones, la voluntad y las habilidades de la persona que ejercía la docencia: compartiendo, interiorizando y proyectando en su *modo de ser y hacer* esa percepción. Tal es el caso del *ser maestro:* en cada momento histórico es resultado de una dialéctica y mutua construcción sociedad-persona.
>
> "...la relación sociedad-persona. Tradicionalmente existían dos tipos de posiciones al respecto: las que daban la prioridad a la sociedad en la determinación de la persona, y las que se la daban a las personas en la determinación de las características de su sociedad. Sin embargo, va tomando peso la idea de que una y otra no pueden pensarse como entidades separadas, porque no son sino dos caras de una misma moneda" (Hernando, 2012, pág. 21)

La percepción que del maestro se poseía a mediados de finales del siglo XX y de lo que va del siglo XXI es resultado de la suma de condiciones histórico-temporales, aspiracionales y volitivas de sociedad y la persona. Cada percepción tiene la legitimidad de su momento histórico, pero no puede aplicarse directa, lineal o necesariamente a otro momento histórico si es que las condiciones no lo justifican; tampoco se trata de un relativismo a ultranza que invalide cualquier análisis o reflexión, al contrario, a partir del conocimiento de esta mutua determinación es que es posible que el análisis del modo de ser maestro tenga mayor validez.

II. **Ser docente y la subjetividad.** A partir de esta dual determinación sobre el *ser persona* es que la comprensión del *ser maestro* debe buscar insumos en los testimonios que este deja en el mundo: esas huellas son su *hacer*, su manera de actuar, en suma, sus prácticas docentes. El recurso que he utilizado para hacerlos presentes es la narración. He recuperado la tradición del enfoque narrativo en la construcción del conocimiento. La narración tiene la facultad de ser, por un lado, fuente testimonial de las prácticas docentes y, por otro, vehículo metodológico del proceso de aprender y enseñar. Las narraciones que he puesto a consideración del lector buscan dar cuenta de esas dos facetas. Ante mi pregunta ¿he sido un maestro?, la narración responde:

En el contexto de las circunstancias histórico temporales en las que interactúas, de tus aspiraciones personales, de las fobias y las filias que posees, este -el descrito en la narración- *es el maestro que has logrado ser.*

Y frente a ese maestro es que he buscado reflexionar, preguntándome por mi identidad. La preocupación ha remitido a los derroteros de la construcción de la subjetividad. La antropóloga Almudena Hernando (2012) sintetiza dos etapas en el proceso de construcción social de la identidad: la relacional y la individualizada:

Hoy pueden encontrarse dos posturas claramente diferenciadas en los estudios de la identidad personal: a) desde la primera se sostiene que, aunque han existido diferentes tipos de identidad a lo largo de la historia, toda persona, perteneciente a cualquier cultura, debe ser considerada un "individuo", pues la experiencia de uno mismo como algo separado del resto es común a la naturaleza humana; b) desde la segunda se defiende que históricamente han existido dos formas diferentes de identidad: por un lado, la identidad moderna occidental, individualizada, y, por otro, la identidad no moderna y no individual, denominada normalmente colectiva o relacional. En ésta, las personas no percibirían un límite claro entre ellas mismas y los otros miembros de su grupo, por lo que se construiría de forma "interdependiente" (...). Desde este enfoque, sólo las personas que pertenecen a la modernidad serían "individuos" (Hernando, 2012, págs. 101-102)

Antropológica e históricamente, la identidad relacional se vincula con las comunidades primitivas; en ellas, la imposibilidad de los integrantes para dar cuenta del mundo les hace asignarle el poder (real o explicativo) a los otros, sean estos fenómenos naturales, dioses, sacerdotes, etc., y su seguridad se encuentra precisamente en la relación que establece respecto de ellos. El sentido de pertenencia es central en esta construcción de identidad. Soy mixteco, soy hijo de..., soy esposo de..., soy padre de..., mi identidad se construye a partir de los otros por la imposibilidad que tengo de comprender

racionalmente el mundo; el sentido de pertenencia al grupo, esto es, su condición relacional, es del ámbito emocional, dice Hernando. (2012)

En las sociedades modernas, la individualidad es su característica y fundamento. El origen del mundo moderno se haya en Descartes y su principio *cogito, ergo sum: pienso, por lo tanto, existo*, es el fundamento racional de la individuación, el hombre no depende ya de explicaciones mitológicas del mundo, el dominio racional que adquiere le hace prescindir de los otros, se basta a sí -mediante el uso de la razón- para comprender el mundo.

¿Primitivo o moderno? ¿Mi manera de ser docente ha sido entonces primitiva o moderna? La primera vez que leí a Almudena Hernando no tuve que pensarlo dos veces: ¡Soy primitivo!, dije categóricamente. Si en la construcción de la identidad, para ser moderno, debo prescindir de los otros como lo plantea la modernidad, reniego de ella, pensé. No concebía que ser docente tuviera que no ser definido por los otros. Jacinto y Salvador me habían mostrado ya, desde el inicio de mi labor docente, que estaba en condiciones de constituirme maestro por ellos, por la acción recíproca y generosa de su presencia en mi manera de hacerme maestro. Que la nuestra era una ontológica relación (*dadora de ser*, diría Cortázar en Rayuela).

Hasta aquí todo bien respecto de esta identidad relacional en la que la constitución de la *manera de ser* se haya en los vínculos emocionales. ¿Y este desdén por la razón y la modernidad, termina así de simple? Parece que no. La individualidad se constituye aparentemente en contra de la identidad relacional, pero solo aparentemente, es una fantasía, "la fantasía de que un ser humano aislado puede sentir (y tener) poder sobre el mundo sin necesidad de sentirse parte de una comunidad." (Hernando, 2012, pág. 100) Es el deseo de poder el que propicia la negación de lo relacional:

> ...la identidad relacional y la identidad individualizada constituyen dos *bloques* o *conjuntos cerrados* de rasgos que se ponen en juego *dentro de una misma persona* en distintos porcentajes, en el nivel consciente (...), según cuál sea su grado de control y su capacidad para explicar racionalmente los fenómenos del mundo. Cuando la persona *no controla* un fenómeno, se relaciona con él siguiendo las pautas de la *identidad relacional*, y cuando *sí* lo *controla*, la relación que establece con él se define a través de los rasgos de la *individualidad*. (Hernando, 2012, pág. 102)

Así, la identidad no es o relacional o individualizada, sino una relación *fractal*, mucho más compleja y en la que se hace patente la "imposibilidad de diferenciar a la persona de la cultura, ya que ambas instancias son expresión de un mismo proceso a diferentes

escalas, donde la distinción entre el todo y la parte carece de significado." (Hernando, 2012, pág. 22)

En resumen, la identidad o *manera de ser persona* está definida por una relación fractal en la que lo relacional y la individualidad se vinculan constructivamente y donde la presencia de lo emocional (relacional) y lo racional son componentes ineludibles de la subjetividad. Ahora, creo tener mejor certeza de que ser maestro en mí ha tenido ese recorrido. Ahora vayamos por la significación, por el significado de ser docente.

El sentido de ser docente.

Si como hemos ido develando, la relación fractal es la que define el ser maestro y esta es una co-determinación sociedad-persona, no podría haber un solo sentido de ser maestro; ser maestro es la manifestación de una relación dinámica y su contenido específico será resultante de las condiciones histórico-temporales y volitivas. Precisamente esa condición de cambio es la que se encuentra asociada a la individualidad y la que genera diferentes significados o sentidos:

> ...la individualidad que hemos descrito es un modo de identidad muy costoso en términos emocionales, dado que es inherente a un grado de ansiedad constante, derivada de la sensación de que nunca se acaba de *llegar a ser*, ya que el cambio define la existencia. (Hernando, 2012, pág. 98)

El concepto hegeliano de libertad como devenir, referido al principio de este trabajo, tiene similares implicaciones. "Es el devenir de sí mismo, el círculo que presupone y tiene por comienzo su término como fin y que sólo es real por medio de su desarrollo y de su fin" (Hegel, 1987, pág. 16). Para Hegel (1987) la libertad no es un punto de llegada o una cualidad inherente intrínsecamente al hombre; la libertad es un devenir, un cambio permanente ejemplificado en la

espiral hegeliana. Podemos vincular la construcción de la identidad como cambio permanente, con esta noción de devenir. Parafraseando a Hegel, "ser maestro es nada, hacerse maestro, es todo".

La identidad es un proceso que se manifiesta búsqueda de certezas, de seguridades y que, al hacerlo, al buscar, hace del cambio una constante; esta condición se identifica tanto en la espiral dialéctica hegeliana (filosóficamente) como en la interpretación antropológica a la que hemos aludido:

> ...la identidad constituye siempre un proceso dinámico e interactivo que tiene como principal función generar en nosotros la idea de que estamos seguros en el mundo, de que tenemos capacidad de sobrevivir en él, por lo que puede ir cambiando si cambia nuestra capacidad de control sobre él. (Hernando, 2012, pág. 33)

Este derrotero nos ha conducido a otro ámbito, el de la significación, entendida aquí como la asignación de sentido de las prácticas docentes que delinean el ser maestro. La herramienta para delimitar la manera de ser maestro ha sido, en este trabajo, la narración. Las narraciones que he presentado evocan y describen prácticas áulicas y docentes, pero, ¿por qué utilizarla?, ¿qué significan?, ¿qué sentido tienen? Responder estas interrogantes es posible desde dos referentes: la narración como enfoque para

construir el conocimiento y la formación como proceso de construcción del sujeto. En ambas la narración se encuentra presente.

Sin pretender simplificar excesivamente, podemos señalar que la tradición lógico positivista del conocimiento ha tenido un privilegio en el abordaje de la ciencia, pero se ha manifestado insuficiente para dar cuenta de las ciencias sociales, no ha sido capaz de facilitar la comprensión de los hechos más allá de una lineal descripción. Por el contrario, el enfoque narrativo ha dado muestras de mayor congruencia en ese ámbito, en razón de que su propósito es la construcción de sentido, se trata de una construcción social del conocimiento.

Aplicado a la comprensión de la identidad, que es el caso de este trabajo, la narración como herramienta supone:

> (…) seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido, una intriga, que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. También la fertilidad de la documentación narrativa de experiencias de formación muestra que en el interés por contar la historia propia o colectiva aparece la necesidad de explicar, de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. Quizás sea esa

> cualidad autoreflexiva lo que permita al docente narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica. Ese camino de la narración es el que será, en definitiva, significante. Esta visión o versión de sí que producen los docentes cuando narran, finalmente, los constituye: la identidad del sujeto es identidad narrativa, porque la pregunta por el *quién eres, quién soy* se responde narrando una historia, contando su vida. (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, pág. 28)

Al narrar, he preguntado quién soy y he respondido, soy un maestro:

I. Que encontró su identidad al reconocerse en los otros, mis alumnos. Debí reconocerme en niños como Jacinto y Salvador y darme cuenta de que ambos nos necesitábamos al construir mutuamente nuestra identidad.

II. Que pasó de la aparente seguridad racional que me ofreció mi formación inicial al reconocimiento de mi incompletud emocional y racional y que hice del cambio y la búsqueda una constante en mi formación. Debí darme cuenta de que los saberes que poseía previamente no me bastaban para acompañar el proceso de construcción del conocimiento de mis alumnos y que debí reconocerme en situación de aprender para poder propiciar situaciones en las que mis alumnos también lo hicieran.

III. Que reconoció que la historia de vida de los alumnos está cargada de vicisitudes y que es imprescindible conocerlas para poder constituirse en acompañante y ayuda.

IV. Que se dio cuenta que educar es formar y formarse, que sus acciones debían participar en la formación de sí y de los alumnos como un proceso integral de constitución del ser.

V. Que su intervención docente debía interpelar y participar del placer por aprender, que la voluntad de saber del alumno es el campo fértil para el encuentro con la ciencia.

En suma, preguntarme por si he sido maestro tiene una respuesta afirmativa. He sido maestro porque he buscado serlo y me he reconocido al actuar con mis alumnos, sabiendo que esa búsqueda es un continuo vinculado a la formación del ser. En ese trayecto muchos han sido los sentidos que han podido configurar el ser docente, pero cada uno manifiesta la constante de ser resultado recíproco de mis acciones voluntarias y las que me determinan. Cada una de ellas es reto que impulsa al cambio permanente y alimento de renovadas certezas, ambos, reto y alimento, se van alternando dialéctica y edificantemente... En tanto llego a estas provisorias certezas, "Semaforita" me interrumpe insistentemente:

Semaforita

Afanoso por terminar un proyecto solicitado con extrema urgencia, escribo en la computadora y, absorto, no escucho entrar a "Semaforita"... ¿Qué?, ¿que no saben quién es ella? Perdón. "Semaforita" es una pequeña y simpática alumna de segundo grado que me visita en la oficina todos los días desde meses atrás y quien el año anterior no quería asistir más a la escuela. Por ese motivo, fue enviada forzadamente conmigo por su maestra; busqué indagar los motivos de su categórica negativa a tomar clases, sin tener buen resultado, ¡al contrario!, ni siquiera quería decirme su nombre. Sonrisas de por medio, mis interrogantes se topaban con el gesto adusto de la menor y expresiones imperativas para guardar en celoso secreto cualquier información...

- ¿Cómo te llamas, pequeña?
- Mmmmhhhh
- ¡Te llamas Mmmmhhhh! ¡Qué lindo nombre!
- ¡Ñññññmmm!
- ¡No! ¡Te llamas *Ñññññmmm!* ¡Qué lindo!

Una y otra vez mis preguntas se topaban con alguna rara onomatopeya, con el ceño fruncido, los labios caprichosamente apretados y una mirada de enojo, hasta que, frente a tan terca insistencia y en acto casi reflejo, la niña colocó azarosamente el

dedo índice sobre el libro que tenía yo en el escritorio, posándose arbitrariamente sobre un semáforo.

— ¡Te llamas "*Semaforita*"!

La expresión se tornó por fin en sonrisa y en respuesta jubilosa y sonora:

— ¡Sí...! ¡Me llamo "*Semaforita*"!

Desde entonces no es solo "*Semaforita*", es *mi* "*Semaforita*". Luego de indagar los temores por los que la pequeña se negaba a asistir a la escuela (que tenían que ver con la burla de que era objeto por parte de algunos compañeros de la menor por no saber todavía leer y escribir) y transformarlos en un placer contagioso por leer y escribir, la niña asiste no solo a la escuela, sino casi todos los días a mi oficina. Luego del saludo y el abrazo habituales, me suele preguntar: "¿En qué le ayudo, maestro?" Y sabiendo que no saldrá de la oficina hasta que su gusto por ayudar a su querido maestro se satisfaga, le he solicitado algunas tareas: llevar algún documento a un maestro o cosa parecida.

Y bueno, ese día, fiel a su costumbre, había pedido permiso a su maestra para salir aparentemente al sanitario, pero se había encaminado a mi oficina a expresar su generoso "¿en qué le ayudo maestro? No tenía yo documento alguno a la mano que enviar, los

"tenmeaquí" se me habían agotado, y la prisa por terminar y enviar el documento cegaba mi creatividad.

- ¿En qué le ayudo maestro?, insistía e insistía la pequeña.
- No hija… al rato te llamo para que me ayudes.
- No maestro, ¿en qué le ayudo?
- Al rato Semaforita…
- ¡Dígame maestro!, ¿en qué le ayudo?

Supe que algo debía enviar, que "Semaforita" no saldría de mi oficina si no con una misión por cumplir y el deseo satisfecha de ayudar a su maestro, así que con la prisa por dedicarme por completo a mis *sesudas* tareas, le pedí que se aproximara a la pequeña, le pedí que uniera horizontalmente sus manos y las tendiera hacia mí, me aproximé lentamente hacia ella, inclinando mi cuerpo hasta que el lado izquierdo de mi pecho se colocó muy cerca de sus extendidas sus manos, agité leve pero rítmicamente mi pecho hasta que sus manos fueran el depósito de mi encargo y próximo envió. "*Semaforita*" me miraba curiosa y atenta. Cuando por fin terminé de depositar en sus pequeñas manos el encargo me fui alejando poco a poco de ella. La niña me miraba sumamente curiosa, sin que sus manos dejaran de sostener lo que imaginariamente había depositado en ellas.

- ¡Listo, "*Semaforita*", ahí lo tienes!
- ¿Es su corazón?

— ¡Sí, hija!

— ¿A quién se lo llevo?

— Ve a dárselo… ¡a una mujer!

Con una enorme sonrisa la niña caminó lentamente saliendo de la oficina. ¡Llevaba el corazón de su querido maestro y tenía la noble misión de entregarlo a una mujer!

Complacido y sabiendo que tardaría un rato, decidí apresurarme a terminar el documento, ya sin interrupciones. Lo hice. El documento fue enviado y mi tranquilidad por el deber cumplido, satisfecho. Recordé entonces a mi alumna y supuse verla retornar, pero ello no ocurrió. No le di importancia y me dediqué brevemente a otras labores hasta que hube de salir de la oficina y, para mi sorpresa observé a mi "Semaforita" salir nuevamente de su aula, con semblante triste, preocupado… Me acerqué a ella y recordando mi encargo pregunté si lo había cumplido. La pequeña no respondía, y su mirada afligida me preocupó. Por fin, me fue describiendo lo ocurrido, escuchen ustedes:

Salió de la oficina, desbordando felicidad, llevando cuidadosa y atenta el corazón de su maestro entre las manos, miró las aulas y entró a la primera cuya puerta se encontraba abierta (no podía tocar la puerta porque sus manos atesoraban el encargo), sin hablar, sin pedir permiso para entrar (enmudecida por la emoción de entregar el corazón de su maestro a una mujer), se aproximó al

escritorio donde dos mujeres, maestras ambas, se encontraban atareadas en labores académicas o tomándose un cafecito, eso no lo pudo precisar… Al percatarse las maestras de la presencia de la niña, quien les extendía sus ahuecadas manos, ofreciéndoles su invisible tesoro, interrumpieron brevemente su tarea, cruzaron una mirada de incomprensión y preguntaron desdeñosas, mirando las para ellas vacías manos de "*Semaforita*"

- ¿Qué?, ¿…y eso qué?, dijeron una y otra.
- ¡Se lo manda el maestro!, con voz entrecortada dijo la niña.
- ¿Y yo para qué quiero esto?, una de ellas preguntó mirando una y otra vez las ahuecadas y vacías manos de la pequeña.

Al percatarse que la niña no cejaba de extender sus manos hacia ellas, la otra maestra, extendió las suyas, "tomó" el invisible contenido y le dijo que ya podía irse. Al caminar rumbo a la salida, "Semaforita" volteó el rostro todavía jubiloso por el deber cumplido, pero este fue tornándose en semblante de tristeza extrema al mirar cómo la maestra que recibió el envío lo depositó en el cesto de basura contiguo…

La tristeza de "*Semaforita*" era completamente justificable, yo mismo entristecí un poco; miren que haber sido testigo que el corazón de su maestro había sido depositado entre la basura no era para menos. Sacando fuerza de flaqueza, le pedí que no se

preocupara más y que yo buscaría, donde debiera, mi corazón. Eso la tranquilizó un poco. Pero ambos sabíamos que la cosa sería difícil.

Pasaron los días. Y yo hube de aprender a andar la vida sin mi corazón, eso sí, buscándolo en cada oportunidad, pero sin éxito.

Una mañana, en la que una maestra no llegaba a la escuela, entré a su aula para atender a sus alumnos. Se me ocurrió preguntarles por mi corazón. Al notar sus extrañados rostros, insistí interrogándolos, atónito, sobre si no sabían que yo andaba desde hace algunos días descorazonado. Al no saberlo, me di a la tarea de enterarlos; supieron todo, desde "*Semaforita*" hasta la manera en la que mi corazón fue a parar al cesto de basura. En esa descripción estaba cuando entró al aula la maestra, disculpándose en baja voz por la tardanza y sin interrumpir mi narración. Finalice diciendo que mis indagatorias me habían llevado a saber que ella, la maestra de ese grupo, era quien había depositado en la basura mi corazón, que no guardaba resentimiento alguno y que solo me gustaría recuperarlo. Algunas voces infantiles se apresuraron a expresar que ellos me ayudarían, que también buscarían mi corazón perdido. Me despedí de todos, prometiendo que continuaría la búsqueda.

El resto de la mañana transcurrió sin contratiempos hasta que, transitando nuevamente el patio escolar vi a lo lejos a América, una pequeña del grupo en el que había estado esa mañana y que frecuentemente se encuentra fuera de su aula. Habitualmente la

persigo hasta convencerla de entrar a clases, pero esta vez no huyó de mí, al contrario, me llamó insistentemente. Al aproximarme, me di cuenta que algo atesoraba entre sus manos; curioso y emocionado me acerqué hasta que me dijo:

— ¡Lo encontré!

¡Y me ofreció el hermoso corazón que resguardaba entre las manos!

Desde entonces transito el mundo con renovado corazón. No sé a ciencia cierta si es el que tenía antes de perderlo. Ignoro si el color verde del corazón que América encontró y me devolvió es porque al paso del tiempo, entre la basura, fue adquiriendo esa pigmentación… o si, acaso, porque era también el color de la plastilina que su maestra les pidió aquel día para trabajar… En cualquier caso, atesoro y celebro tener de vuelta mi corazón y darme cuenta de que es el corazón de un maestro.

Así las cosas, estoy en condiciones de concluir que, en el provisorio final de este recuento, Jacinto, Salvador, Sebastián, Emmanuel, "Semaforita", América, Raúl… y todos los nombres que mi memoria integran, han participado generosa y provocativamente, con sus voces, sus miradas, sus silencios o su palabra escrita… en el interminable y fecundo camino por *ser maestro*.

Referencias

Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura.* España: Visor.

Cloir, R. (2004). *Voces del aula y sus muros.* México: Castellanos editores.

Cloir, R. (2009). *El dilema.* México: Castellanos editores.

Cloir, R. (2009). *Los brazos de Morelos.* México: Castellanos editores.

Cloir, R. (2014). *Detrás del espejo.* México: Castellanos editores.

Coll, C. (2007). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* México: Paidós.

Corcuera de Mancera, S. (1997). *Voces y silencios en la historia.* México: Fondo de Cultura Económica.

De la Borbolla, O. (2002). *Manual de creación literaria.* México: Nueva imagen.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto.* México: FCE.

Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI editores.

García Márquez, G. (1992). *La bendita manía de contar.* México: De bolsillo.

García Perea, M. D. (2007). *Formación. Concepto vitalizado por Gadamer.* México: Castellanos editores.

Hegel, G. W. (1987). *Fenomenolofía del espíritu.* México: FCE.

Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad.* Buenos Aires, Argentina: Katz editores.

Hidalgo Guzmán, J. L. (1992). *Aprendizaje Operatorio.* México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.

Hidalgo Guzmán, J. L. (1992). *Leer. Texto y realidad.* México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A. C.

Hidalgo Guzmán, J. L. (2001). *Didáctica mínima.* México: Castellanos editores.

Hidalgo Guzmán, J. L. (2001). *La ciencia en la escuela.* México: Castellanos editores.

Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura.* México: FCE.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas.* Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Páez, C. J. (02 de marzo de 2017). *http://clepso.flacso.edu.mx.* Obtenido de http://clepso.flacso.edu.mx/sites/default/files/clepso.2014_eje7_paez_y_hernandez.pdf

Parkinson Zamora, L. (2004). *La construcción del pasado.* México: FCE.

Perraudeau, M. (1999). *Piaget hoy. Respuestas a una controversia.* México: FCE.

Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Grào.

SEP. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica.* México: SEP.

SEP. (2011). *Plan de estudios.* México: SEP.

SEP. (2011). *Programas de estudio de educación básica.* México: SEP.

Tahan, M. (2002). *El hombre que calculaba.* México: Noriega editores.

Taibo, F. I. (2007). *El cura Hidalgo y sus amigos.* México: Zeta.

Tedesco, J. C. (2010). *Educar en la sociedad del conocimiento.* México: FCE.

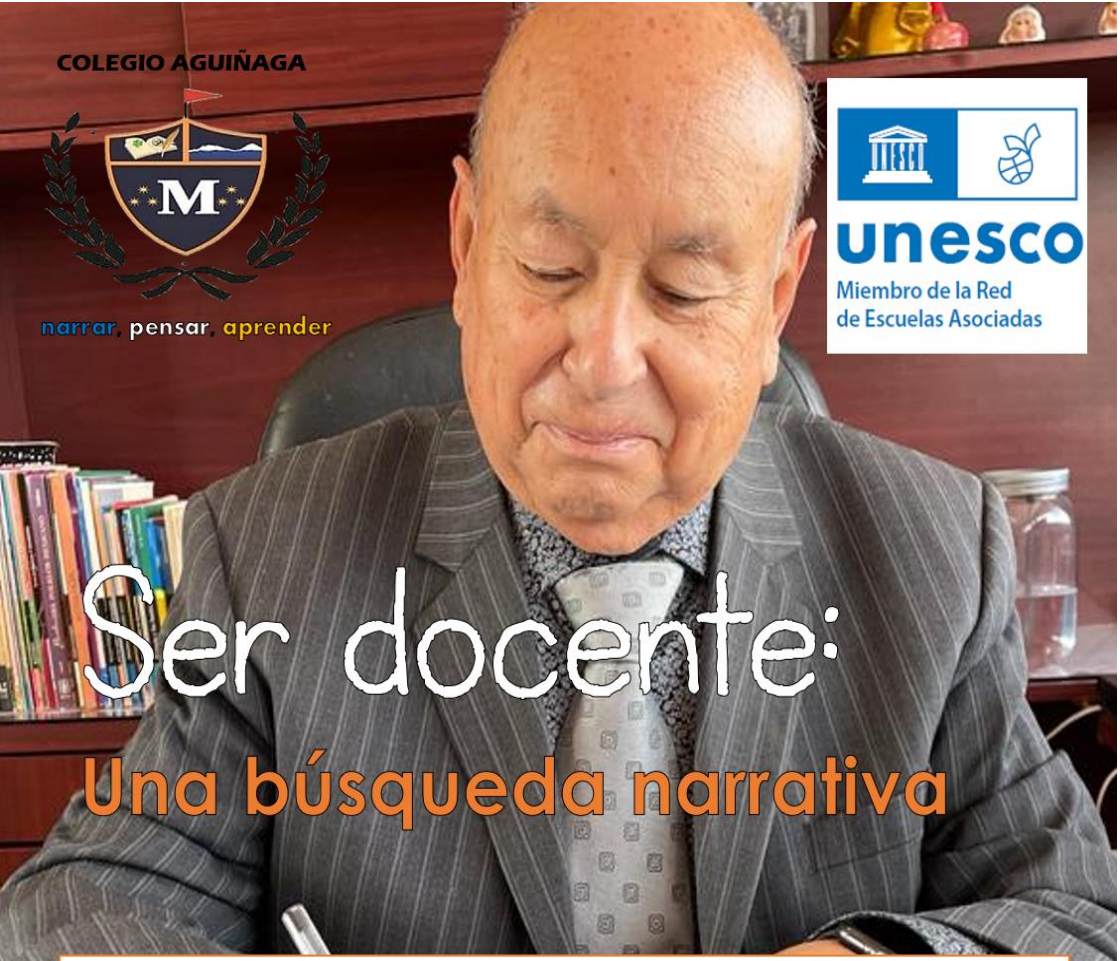
Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamiento y lenguaje.* México: Quinto Sol.

Vygotsky, L. S. (2006). *El desarrollo de los procesos mentales superiores.* España: Crítica.

COLEGIO AGUIÑAGA

narrar, pensar, aprender

unesco
Miembro de la Red
de Escuelas Asociadas



Ser docente:

Una búsqueda narrativa

La narración favorece encuentros diversos. Puede ser instrumento didáctico, fuente testimonial, mirada generosa, abrazo o punto de enlace; a través de ella es que se puede dar cuenta del proceso por el que la identidad se construye. En ese trayecto de encuentros con la "bendita manera de contar", evocando a García Márquez, es menester descubrir la manera en la que la narración participa en la construcción social del conocimiento y la identidad.

Este libro es un recorrido por la construcción de la identidad fractal del maestro.

René Cloir